جامعة المنصــورة
كلية الآداب
قسم علم النفس

بسم الله الرحمن الرحيم

العلاقة بين أسلوبى التروى وتحمل الغموض وبعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية

بحث مقدم من / إيهاب إبراهيم أبو العطا الوزير
للحصول على درجة الماجستير فى الآداب
تخصص " علم النفس "

إشراف
الأستاذ الدكتور / محمد نبيل عبد الحميد
أستاذ علم النفس المساعد بكلية الآداب – جامعة المنصــورة

٢٠٠١

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ الكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين ﴾

صدق الله العظيم

الإشراف

اسم الباحث : إيهاب إبراهيم أبو العطا الوزير

عنوان الرسالة : العلاقة بين أسلوبي التروى وتحمل الغموض وبعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية

لجنة الإشراف

م	الاسم	الوظيفة	التوقيع
١	أ.د/ محمد نبيل عبد الحميد	أستاذ علم النفس المساعد بكلية الآداب جامعة المنصورة	

وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

لجنة المناقشة و الحكم

اسم الباحث: إيهاب إبراهيم أبو العطا الوزير

عنوان الرسالة : العلاقة بين أسلوبى التروى و تحمل الغموض و بعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

لجنة المناقشة

م	الاسم	الوظيفة	التوقيع
١	أ.د/حمدى محمد ياسين	أستاذ علم النفس بكلية البنات جامعة عين شمس (رئيسا)	
٢	أ.د/ رزق سند إبراهيم	أستاذ علم النفس بكلية الآداب جامعة عين شمس (عضوا)	
٣	أ.د/ محمد نبيل عبد الحميد	أستاذ علم النفس المساعد بكلية الآداب جامعة المنصورة (مشرفا)	

عميد الكلية

أ.د/ محمد عيسى الحريري

تاريخ المناقشة : ٢٤/١٢/٢٠١١م

تقدير الرسالة : ممتاز

شكر وتقدير

حين تأتى كلمات الشكر والتقدير لكل من أسهم سواء فى إعداد الباحث علمياً أو فى مراحل العمل لهذا البحث فإن القلم يقف عاجزاً عن التعبير عن مشاعرى وأعترف بأننى مهما كتبت فلن أوفى هؤلاء حقهم .

لقد كان للأستاذ الدكتور / **محمد نبيل عبد الحميد** الذى أشرف على هذا العمل العلمى دوراً لن أنساه مهما طالت الأيام ، ويكفى أنه كان يمد لى يد العون فى الوقت الذى كنت أشعر فيه أن جهد الأيام والسنوات بات مهدداً .

والحق أن أستاذى إنسان راجح العقل واسع الصدر ، ما كان يضيق أبداً بسؤال منى وكانت توجيهاته يغلفها الحب الأبوى ، وأعترف أننى قد أثقلت عليه فله منى كل الحب والتقدير وجزاه الله خير الجزاء عما بذله من جهد معى أو مع غيرى من طلاب الدراسات العليا .

كما أتقدم بالشكر إلى أستاذى الفاضل الأستاذ الدكتور / **حمدى محمد ياسين** أستاذ علم النفس بكلية البنات جامعة عين شمس وأستاذى الفاضل الأستاذ الدكتور / **رزق سند إبراهيم** أستاذ علم النفس بكلية الآداب جامعة عين شمس على تفضل سيادهما بقبول مناقشة هذا البحث وقد شرفت بمناقشة سيادهما.

كما أتوجه بالشكر إلى مديرى المدارس الثانوية وأخص بالذكر السيدة الفضلى الأستاذة / زينب أحمد أبو الدهب مدير عام مدارس اللغات التجريبية بالمنصورة على ما بذلته من جهد سواء بالاتصال بمديرى المدارس الثانوية أو تذليلها ما يقابلنى من صعاب أثناء العمل الميدانى .

كما أشكر زملائى وزميلاتى من الأخصائيين النفسيين في المدارس الـــتي تم اختيارهـــا والذين قد ساعدونى بإخلاص أثناء تطبيق اختبارات البحث .

كما أتوجه بالشكر إلى الأستاذة / أمينة أبو زينة المسئولة عن معالجة البيانات بمركـــز الحساب العلمى بجامعة عين شمس على ما قدمته من جهد في معالجة البيانات إحصائياً .

أما شكرى الخاص فهو إلى والدى ووالدتى اللذان كـــان لهمـــا الفضـــل فى تربيـــتى وتشجيعى على مواصلة الدراسات العليا وتقديراً لهما أهديهما هذا العمـــل وأدعـــو الله أن أكون قد وفيتهما بعضاً من حقهما نحوى .

" جزاهم الله جميعا خير الجزاء "

الباحـــث

فهـــرس الموضوعـــات

فهـــرس الأشكـــال

فهـــرس الجـــداول

فهـــرس الجـــداول

الفصـــــل الأول

الفصل الأول

يتناول هذا الفصل عرضاً للنقاط التالية :

أولاً : مقدمة عن الأساليب المعرفية .

ثانياً : مشكلة الدراسة .

ثالثاً : أهداف الدراسة .

رابعاً : أهمية الدراسة .

خامساً : مصطلحات الدراسة :

أ- الأسلوب المعرفى .

ب- التروى – الاندفاع .

ج- تحمل – عدم تحمل الغموض .

سمات الشخصية (السيطرة – المسئولية – الاجتماعية – الاتزان الانفعالى)

مقـدمـه :

يندرج أسلوبا التروى – الاندفاع Impulsivity-Reflectivity وتحمـل – عـدم تحمل الغموض Tolerance-Intolerance of Ambiguity تحت مظلة الأساليب المعرفية Cognitive styles والواقع أن النمو المتزايد فى البحوث والدراسات التى أجريـت فـى مجـالات علـم النفـس المختلفـة وخاصـة فـى مجـال التمـايز النفسـى Psychological Differentiation خلال العقدين الأخيرين أدى إلى ظهور عدة مفـاهيم معرفية فى هذا المجال ، منها ما يعرف بالأساليب المعرفيـة ، والتـى يمكـن بواسـطتها الكشف عن الفروق بين الأفراد فى المجال الاجتماعى ودراسة الشخصية.

(أنور الشرقاوى، ١٩٩٢ ، ١٨٢) *

ويقصد بالأساليب المعرفية ألوان الأداء المفضل لدى الفرد لتنظيم ما يـراه ومـا يدركه من حوله ، وفى طريقته المميزة فى تنظيم خبراته فى ذاكرته ، وفى أسـاليبه فـى استدعاء ما هو مختزن بالذاكرة ، ويمثل أيضاً الاختلافات الفرديـة فـى أسـاليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير هذا بالإضافة إلى أن الأساليب المعرفية ترتبط بالفروق الموجـودة بين الأفراد فى طريقة الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات وفهم الذات.

(ناديه شريف ،١٩٨٢، ١١٠)

إن ما سبق يشير إلى أن مفهوم الأساليب المعرفية يوجـد مـا بيـن المتغـيرات المعرفية والمتغيرات الخاصة بسمات الشخصية ، فقد أشار جيلفـورد **Gilford** إلـى أن الأسلوب المعرفى يشتمل على وظائف عقليه وسمات شخصيه ، و هو الجانب التكاملى مـن الشخصية الذى يقوم بالربط بين الوظائف العقلية وسمات الشخصية ، ويقوم بالتأثير علـى صورة الذات لدى الفرد ، وعلى وجهة نظره تجاه العالم و علـى أسـلوب حياتـه كذلـك فالأساليب المعرفية إذن تشير إلى كيفية اقتراب الفرد من مشكلة بشكل خاص أو اقترابـه من العالم بشكل عام . (عبد الحليم محمود و آخرون ،١٩٨٩، ٦٥٥)

---

* يشير الرقم الأول إلى سنة النشر و الرقم الثانى إلى رقم الصفحة فى المرجع .

وهناك شبه اتفاق بين الباحثين و المهتمين بالأساليب المعرفية على أن الأساليب المعرفية تعتبر بمثابة تكوينات نفسية عبر الشخصية ، لا تتحدد بجانب واحد من جوانبها بل هى متضمنة فى الكثير من العمليات النفسية ، كما أنها تسهم بقدر كبير فى الفروق الفردية بين الأفراد بالنسبة لكثير من المتغيرات المعرفية و الإدراكية و الوجدانية ، وهى لذلك تعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلاً لدى الفرد فى تنظيم ما يمارسه من نشاط معرفى فى أبعاده المختلفة ، هذا بالإضافة إلى أنها تهتم بشكل هذا النشاط الممارس دون المحتوى كما أنها تهتم بالطريقة التى يتناول بها الفرد المشكلات التى يتعرض لها فى العالم المحيط به. (أنور الشرقاوى ،١٩٨٩ ، ٧)

هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن الأساليب المعرفية تعتبر من الأبعاد المستعرضة للشخصية ، إذ تتخطى التمييز التقليدى بين الجانب المعرفى و الجانب الانفعالى فى الشخصية ومن ثم تمكننا من النظر إلى الشخصية نظرة كلية و لذلك تعتبر من الوسائل الفعالة فى تفسير السلوك فى المواقف المختلفة ، ومن خصائصها الأساسية أنه يمكن قياسها بواسطة الوسائل غير اللفظية مما يساعد على تجنب الكثير من المشكلات التى تنشأ نتيجة لاختلاف المستويات الثقافية للأفراد و التى تثيرها أدوات القياس اللفظى .
(طلعت منصور ، ١٩٨٦، ٢١)

ويمكن القول أن التعرف على الأسلوب المعرفى الذى يعتبر أكثر تفضيلاً لدى الفرد يساعد بطريقة أو بأخرى فى فهم ألوان السلوك الإنسانى بصورة عامة ،كما يمدنا بالمعلومات اللازمة عن خصائص الشخصية و بنائها (حسن أحمد عمر ،١٩٨٩،٢).

كما يرى بدرى فندى عبد المعطى (١٩٩٣،١٤) أنه بمجرد أن نحدد الأسلوب المعرفى الذى يسلكه الفرد يمكن التعرف على جوانب وسمات الشخصية ومدى قدرة الفرد على التصرف فى المواقف المختلفة .

و لقد تخطى مفهوم الأساليب المعرفية الحدود التقليدية لمفهوم الشخصية والتصورات النظرية لهذا المفهوم إلى أفاق أبعد و أعمق ، حيث أصبحت النظرة إلى

الشخصية من خلال هذا المفهوم نظرة كلية شاملة لا تتجزأ ، فلا ينظر إلى الجوانب المعرفية للشخصية منفصلة عن الجوانب الانفعالية أو أساليب التكيف أو فهم الذات ، بل ينظر إليها على أنها كل متكامل الأجزاء (نادية شريف ،١٩٨٢،١٠٩: ١١٠).

يتضح مما سبق أن الأساليب المعرفية تقدم لنا صورة صادقة عن خصائص شخصية الفرد وأساليبه فى التعامل مع مواقف الحياة المختلفة إذ أنها تتداخل مع الجانب الوجدانى و الاجتماعى فى الشخصية و تمكننا من التنبؤ بسلوك الفرد و التعرف على سمات شخصيته مما دفع الباحث للاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية فى علاقتها ببعض سمات الشخصية .

مشكلة الدراسة

تتناول هذه الدراسة أسلوبان من الأساليب المعرفية وهما التروى فى مقابل الاندفاع و تحمل الغموض فى مقابل عدم تحمل الغموض وذلك فى علاقة كل منهما بعدد من سمات الشخصية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية .

أى أن الباحث الحالى سوف يحاول أن يدرس العلاقة بين أسلوبين من الأساليب المعرفية هما التروى فى مقابل الاندفاع وتحمل الغموض فى مقابل عدم تحمل الغموض وبين أربعة سمات للشخصية هى:(السيطرة – المسئولية –الاتزان الانفعالى-الاجتماعية) فقد بينت بعض الدراسات وجود علاقة بين الأسلوبين المعرفيين التروى -الاندفاع وتحمل –عدم تحمل الغموض و بين بعض متغيرات وسمات الشخصية مثل(وجهة الضبط الداخلى – الخارجى – الحلم – التسامح – الثقة بالنفس – الاستقلال – الانبساط – القلق المثابرة – الاندفاع فى التعبير – الذهانية و العصابية – التحفظ الاجتماعى – التسلطية قلق الاختبار – العدوانية – التعصب الاجتماعى – التعبير الانفعالى– التصلب).

وذلك كما فى دراسات مثل (فاروق عبد الفتاح ١٩٨٧ ، عبد الهادى ١٩٨٩ ١٩٨٩ نادية السعيد ١٩٩٠ بوش ودويك bush & dwick١٩٧٥، جلو Glow١٩٨٣، بيترس

وبرنفيلد peters & pernfeld ١٩٨٣، وابنر و كونور wapner & conor ١٩٨٦،ريتشارد استيفن richard & stiven ١٩٩٧،جون مالتبى jun maltpy ١٩٩٧) .

بينما أكدت دراسات أخرى استقلال الأسلوبين المعرفيين التروى – الاندفاع وتحمل – عدم تحمل الغموض عن بعض سمات الشخصية مثل سمات(الثقة – الاندفاعية النظام – التطابق الاجتماعى– الثبات الانفعالى – العصابية – الانبساط – الانطواء الذكورة – الأنوثة – التعاطف – التمركز حول الذات – التهور – التلقائية – المثابرة الأنانية – القلق – الواقعية – النضج الاجتماعى) وقد ظهر ذلك فى دراسات (دافيد سون davidson ١٩٨٤ ، عبد العال عجوة ١٩٨٩) .

وبناء على ما سبق فإن الباحث يتساءل : ماذا عن العلاقة بين أسلوبى التروى فى مقابل الاندفاع ، و تحمل الغموض فى مقابل عدم تحمل الغموض و بين أربعة سمات شخصية هى (السيطرة – المسئولية – الاتزان الانفعالى– الاجتماعية) وبناء على ذلك :

فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد فى الإجابة عن التساؤلات التالية :-

١–هل توجد علاقة بين الأسلوب المعرفى(التروى – الاندفاع) وسمات الشخصية السيطرة ،المسئولية ، الاتزان الانفعالى ،الاجتماعية ؟

٢–هل توجد علاقة بين الأسلوب المعرفى (تحمل – عدم تحمل الغموض) وسمات الشخصية ،السيطرة ،المسئولية ،الاتزان الانفعالى ،الاجتماعية ؟

٣–هل توجد فروق بين المترويين وبين المندفعين فى سمات الشخصية السيطرة والمسئولية والاتزان الانفعالى والاجتماعية ؟

٤–هل توجد فروق بين المتحملين وبين غير المتحملين للغموض فى سمات الشخصية السيطرة والمسئولية والاتزان الانفعالى والاجتماعية ؟

٥–هل توجد فروق جنسية (ذكور– إناث) فى أسلوبى الدراسة ؟

أهـداف الدراسـة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الأسلوبين المعرفيين (التروى – الاندفاع وتحمل – عدم تحمل الغموض) وبين بعض سمات الشخصية لدى طلبة المدارس الثانوية من الجنسين .

إن الأسلوب المعرفى للفرد كما أشارت نادية شريف (١٩٨٢-١٣١) يساعد فى التعرف على سمات وخصائص الشخصية والتى تنسحب آثارها على تعامله فى المواقف سواء كانت مواقف مدرسية أو مهنية أو علاقات اجتماعية ،ولذا فان الأساليب المعرفية تعتبر فى واقع الأمر أساسا يعتمد عليه فى التنبؤ بنوع السلوك الذى يمكن أن يقوم به الأفراد المختلفون فى أساليبهم المعرفية أثناء تعاملهم مع المواقف المختلفة، مما يتفق مع أهداف الدراسة الحالية من حيث التعرف على طبيعة العلاقة بين الأسلوب المعرفى وبين بعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية .

ويمكن صياغة أهداف الدراسة الحالية فى النقاط التالية :

١- معرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفى التروى مقابل الاندفاع وبين بعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية .

٢- معرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفى تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض وبين بعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب و طالبات المرحلة الثانوية .

٣- التعرف على الفروق بين المترويين وبين المندفعين فى سمات الشخصية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

٤- التعرف على الفروق بين المتحملين وبين غير المتحملين للغموض فى سمات الشخصية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

٥- التعرف على الفروق بين الجنسين إن وجدت فى أسلوبى (التروى – الاندفاع وتحمل – عدم تحمل الغموض) .

أهميـــة الدراســـة

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى عدة نقاط :

١- ندرة الدراسات التى تناولت موضوع الأساليب المعرفية بصفة عامـــة ،وهـذا البحــث يساعد على فهم أعمق للأساليب المعرفية والفهم أحد أهداف العلم الرئيسية .

٢- الكشــف عــن نوعيــة العلاقــة بيــن أســلوبى المعرفــة (الــتروى – الاندفـــاع وتحمل –عدم تحمل الغموض) وبين سمات السيطرة ،المسئولية ،الاتـــزان الانفعـالى ،الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانويـــة مــن الجنســين وهـــى فئــة تــهتم بـــها الدولة بدراسة قدراتهم العقلية والمعرفيـــة والاجتماعيــة وبنائــهم النفســى لأنــهم يمثلون مستقبل الأمة.

٣- فتح مجالات جديدة للبحث والدراسة ، فضلا عن توجيـــه نظــر البــاحثين المــهتمين بمجال الأساليب المعرفية إلى نقاط بحثية لم تدرس بعد دراسة وافية .

مصطلحـــات ومفاهيـــم الدراســـة

مصطلحات ومفاهيم الدراسة

المفاهيم التى يتطلب تحديدها فى الدراسة هى(الأسلوب المعرفى ، أسلوب التروى- الاندفاع ، أسلوب تحمل – عدم تحمل الغموض ، سمات الشخصية)

وسوف يتناول الباحث بعض التعريفات الواردة فى المعاجم والقواميس ثم تعريف الباحثين لمصطلحات الدراسة والتعقيب عليها .

الأسلوب المعرفى cognitive style

التعريف القاموسي

تناولت القواميس مصطلح الأسلوب المعرفي بمعاني متعددة فلقد عرفه جابر عبد الحميد وعلاء كفافي (١٩٩٥،٦٤٩) في قاموس علم النفس بأنه (أسلوب مميز تعالج به الأعمال المعرفية مثل التسوية والاتضاح والاعتماد على المجال الإدراكى والاستقلال عنه بالإضافة إلى التروى والاندفاع) .

ويرى ريبر (Reber, 1985, 130) فى قاموس علم النفس أن الأسلوب المعرفى هو (أسلوب وطريقة مميزة يتم من خلالها التعامل مع المهام المعرفية ، وقد تم تحديد العديد من الأساليب المعرفية التى من شأنها أن توضح أوجه الاختلاف بين الأفراد مثل الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكى والتروى – الاندفاع) .

كما يعرف كامبل (Campbell, 1989, 700) في قاموس الطب النفسى الأسلوب المعرفى بأنه (طريقة مميزة يحاول فيها الشخص تنظيم معطيات أو مثيرات البيئة ويربط هذه المعلومات بالنواحى الأخرى من الإدراكات و الأفكار والذكريات ثم يحول هذه المعلومات إلى استجابة ملموسة) .

أما بالنسبة لبعض الباحثين الذين تناولوا مفهوم الأسلوب المعرفى :

فقد عرف كاجان (Kagan, 1963,179) الأسلوب المعرفى على أنه (طريقة الفرد المميزة فى تكوين وتناول المعلومات) ،كما يعرفه وتكن (Witkin et al, 1977, 10) بأنه (الصفة المميزة التى تلازم سلوك الفرد فى نطاق من المواقف الإداركية والعقلية) ويشير ميسيك (Messick, 1984, 61) إلى أن(الأسلوب المعرفى يشير إلى الفروق الفردية المتسقة فى طرق تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرة) .

وقد حدد سانتوستيفانو (Santostefano, 1969, 291) طبيعة الأساليب المعرفية باعتبارها سمات تعبر عن نمط المعلومات التى يمكن للفرد الحصول عليها فى لحظة ما وأن الأساليب المعرفية تتوسط الخواص الأخرى للشخصية من حيث تأثيرها على أداء الوظائف العقلية المختلفة .

وعرف وارديل ورويس (Wardell & Royce, 1978, 475) الأسلوب المعرفى على أنه (طريقة مميزة للإدراك المعرفى و أن الأساليب المعرفية هى سمات ثابتة نسبيا يمكن إدراكها على إنها سمات ذات رتبة عليا) .

كما يعرف فيرنون (Vernon, 1973, 141) الأسلوب المعرفى على أنه (الطريقة التى يتناول ويدرك ويفكر ويحل بها الفرد مشاكل ومواقف العالم المحيطة به) .

وقد ذكر ميسيك (١٩٧٣) أن المفهوم الواسع للأساليب المعرفية هو أنها عادات فى معالجة المعلومات والتى يتم تنميتها بطرق متجانسة Congenial way مع اتجاهات الشخص الأساسية (Messick, 1973, 288).

ويرى ميسيك (١٩٧٦) أن المقصود بالأساليب المعرفية أنها ألوان الأداء المفضل لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه من حوله، وكذلك أسلوب تنظيمه لخبراته فى الذاكرة فالأساليب المعرفية تهتم بكيفية أو شكل النشاط المعرفى الذى يتم به اكتساب أو أداء سلوك ما، فهو مفهوم يتعلق بشكل النشاط المعرفى الممارس وليس بمحتواه، كما يشير مفهوم الأساليب المعرفية إلى الفروق الفردية فى الطريقة أو الأسلوب الذى يدرك به الأفراد ما يدور حولهم .كما يرى ميسيك أيضاً أن الأساليب المعرفية متداخلة مع البناءات الوجدانية، المزاجية و الدافعية كجزئ من الشخصية الكلية .

(Messick, 1976, 4:7)

ويرى وارديل ورويس(١٩٧٨) أن الأساليب المعرفية هى متغيرات وسيطة لتطويع القدرات أو السمات الوجدانية التى تكون متضمنة فى الموقف.

(Wardell & Royce, 1978, 476)

وقد ذكر وبر (١٩٨٩) تعريفًا موسعًا للأسلوب المعرفى حيث عرفه بأنه (منحا تفضيلى لحل المشكلة، والذى يصف سلوك الفرد عبر مواقف متنوعة)

(Waber , 1989, 21)

كما أشار أنور الشرقاوى (١٩٩٢) أن جيلفورد عرف الأساليب المعرفية على أنها وظائف موجهة لسلوك الفرد يمكن تعريفها على أنها قدرات عقلية أو أنها ضوابط عقلية معرفية أو الاثنين معا، بالإضافة إلى اعتبارها سمات تعبر عن الجوانب المزاجية فى الشخصية ،ويعرف أنور الشرقاوى الأساليب المعرفية بأنها (الفروق بين الأفراد ليس فقط فى المجال الإدراكى المعرفى والمجالات المعرفية الأخرى كالتذكر، التفكير، تكوين المفاهيم وتناول المعلومات ولكن كذلك فى المجال الاجتماعى ودراسة الشخصية أو أنها الفروق بين الأفراد فى كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك والتفكير وحل المشكلات والتعلم وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التى يتعرض لها الفرد فى الموقف السلوكى سواء فى المجال المعرفى أو فى المجال الوجدانى)

(أنور الشرقاوى، ١٩٩٢،١٨٥: ١٨٨).

ويرى الباحث من خلال التصورات و التعريفات التى وردت عن الأسلوب المعرفى أن التعريفات السابقة قد اتفقت على أن الأسلوب المعرفى هو طريقة مميزة للفرد فى إدراك وتناول المعلومات والتى تميز مجموعة سلوكياته و تؤثر على أدائه الشخصى فى مختلف العمليات المعرفية ، كما يتفق الباحث مع تعريف أنور الشرقاوى للأساليب المعرفية على أنها (الفروق بين الأفراد ليس فقط فى المجال الإدراكى المعرفى والمجالات المعرفية الأخرى كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات ولكن كذلك فى المجال الاجتماعى ودراسة الشخصية).

وذلك حيث يهتم أنور الشرقاوى فى تعريفه للأساليب المعرفية بتأثير الأساليب المعرفية على جوانب عدة للشخصية كالجانب العقلى المعرفى والجانب الاجتماعى والوجدانى.

وحيث أن الدراسة الحالية تتركز أساسا على الأسلوبين المعرفيين التروى – الاندفاع وأسلوب تحمل –عدم تحمل الغموض فسوف يعرض الباحث بعض التعريفات التى وردت لهذين الأسلوبين .

التــروى- الاندفــاع Impulsivity –Reflectivity

يرى كمال الدسوقى (١٩٨٨، ٦٩١، ١٢٤٣) أن التروى هو(تقليب ذهن المــرء فى الخبرات والمدركات والأفكار بغرض اكتشاف علاقــات جديــدة أو اســتخلاص نتــائج والتروى نمط تفكير يتميز بالاستبطان والتدبر أو النظر فى الأمور)

ويرى أيضا أن الاندفاع (يشير إلى كون فعل ما فورى بدون تدبير أو إرادة لمجرد عرض تنبيه ما سواء فى المدرك الحسى، أوفى الفكرة والاندفاع صفة تميز الفعل المباشــر دون تدبير وهو صفة تميز الشخص غير القادر عادة على وقف الاندفاع والمتســرع دون تفكير سابق) .

ويذكر جابر عبد الحميد وعلاء كفافى (١٩٩٥، ١٦٨٧، ٣٢١٥) فــى تعريفــهما للتروى والاندفاع أن التروى تجربة باطنية تنصب على النشاط الذهنــى الداخلــى للفــرد والتروى هو انتباه الفرد لما يحدث داخل نفسه.

أما الاندفاعية هى نشاط يتم الانخراط فيه فجأة بدون تفكير مسبق وبــدون تعقــل أو تقدير للنتائج .

كما يرى ريبر(١٩٨٥، ٦٢٤) أن الاندفاع هو ميل بعض الناس إلــى أن يكونــوا اندفاعيين حيث تتميز ردود أفعالهم بالسرعة انطلاقا من الانطباع الأول فى عقولهم بينمــا على العكس من ذلك التروى وهو ميل بعض الناس إلى التروى والنظر والميل إلى التفكــير فى المشكلة قبل اتخاذ القرار .

ويعرف كامبل (١٩٨٩، ٣٦٣، ٦٢٣) الاندفاعية علــى أنــها تســتخدم لوصــف السلوك السريع أو الفعل المتسرع بدون تفكير مسبق أو حكــم واع ،كمــا يشــير مفــهوم الاندفاعية إلى ردود الفعل المندفعة والتى عادة ما يتم إنجازها بطريقه ليست فى الحســبان أو بدون أى تأمل أو بتفكير غير موفق، أما التروى فهو مصطلح يشير إلــى نــوع مــن التفكير الذى يتسم بالتأمل الباطنى .

الموقف فى حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروى بفحص المعطيات الموجودة فى الموقف وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات).

ويرى فؤاد أبو حطب (١٩٨٣، ٤٣٦) أن أسلوب التروى- الاندفاع هو (الأسلوب الذى يميز بين أولئك الذين يتأملون مدى المعقولية فى الحلول العديدة المقترحة فى الوصول إلى حل فعلى " المتروون " وبين أولئك الذين يستجيبون استجابة فورية لأول عرض أوحل يطرأ على الذهن " المندفعين ").

و من خلال تعريف بعض الباحثين لمفهوم التروى مقابل الاندفاع المعرفى لاحظ الباحث الاتفاق بين التعريفات السابقة حيث أجمع الباحثون على أن الاندفاع هو عدم التأنى قبل إصدار الاستجابة أورد الفعل السريع و الذى يؤدى بدوره إلى الوقوع فى أخطاء كثيرة أثناء حل المشكلات بينما التروى هو الروية والتفكير المتأنى قبل إصدار الاستجابة وقبل اتخاذ القرار مما يعطى الفرصة للاختيار الصحيح من بين بدائل الحلول المقترحة للمشكلات ، ويتفق الباحث مع تعريف كاجان وكوجان فى تعريفهما الذى يركز على بعدى السرعة و الدقة، حيث يعرفان بعد التروى - الاندفاع على أنه (درجة تأمل الفرد فى صدق الحل فى حالة استجابة مشكوك فيها) . وهذه الدرجة تحدد من خلال معيارى السرعة والدقة ، والسرعة ممثله هنا فى زمن الاستجابة بينما الدقة فى عدد الأخطاء.

تحمل – عدم تحمل الغموض Tolerance-Intolerance of Ambiguity

يعرف كمال الدسوقى (١٩٨٨،٨٣) تحمل الغموض على أنه القدرة على مواجهة المواقف المعقدة بغير آلام نفسية والقدرة على تقبل الأمور بما فيها من تفسيرات بديلة مثل الشعور بالارتياح أو على الأقل عدم الشعور بعدم الارتياح عندما يواجه المرء قضية اجتماعية معقدة تدخل فيها مبادئ متعارضة، أما عدم تحمل الغموض هو مجموع أعراض سلوكية تتميز بعدم الارتياح عند مواجهة المواقف المعقدة أو غير المطمئنة والتى لا تخضع بسهولة للفهم والتحكم ، والميل إلى التراجع بدلاً من محاولة الفهم أو الإحاطة بالموقف، وقد يأخذ التراجع شكل مطالبة شخص آخر بأن يحل هو أو يوضح الغموض فيبسط بذلك الموقف ومن هنا نجد الارتباط بالشخصية التسلطية .

ويرى ريبر (١٩٨٥، ٢٧) أن تحمل الغموض يمثل الدرجة التى يستطيع فيها الفرد أن يتحمل مواجهة المواقف أو المثيرات الغامضة، بينما عدم تحمل الغموض هو المعاناة من صعوبة كاملة فى تحمل أبسط أو أقل الظروف غموضًا، فيميل هؤلاء الأفراد إلى رد فعل يتسم بالقلق والانسحاب من هذه المواقف الغامضة، وهذا الشكل من السلوك افترض علميًا أنه ذات علاقة فرضية بالتسلطية.

و بالنسبة لتعريف بعض الباحثين لمفهوم تحمل- عدم تحمل الغموض

فيشير نورتون (Norton, 1975, 607) أن فرانكل (Frankel) قد عرف عدم تحمل الغموض بأنه(الميل للاعتماد على الحلول السوداء البيضاء التى تدل على إغلاق مبتسر ، و يأتى ذلك من خلال النظر إلى جوانب معينه على حساب جوانب أخرى كان يمكن أن تؤدى إلى الحقيقة أو كشف الغموض).

ويعرف بودنر (Budner, 1962, 29:30) تحمل الغموض بأنه الميل لإدراك المواقف الغامضة كمواقف مرغوبة بينما يشير عدم تحمل الغموض إلى الميل لإدراك المواقف الغامضة على أنها مصادر للتهديد، كما حدد بودنر الموقف الغامض على أنه يتسم بالتعقيد Complexity أى يوجد بالموقف عدد كبير من العناصر، ويتسم بأنه غير قابل للحل Insolvability أى يوجد به عناصر متناقضة.

ويعرف كل من ريديل وروسين (Rydell & Rosen, 1966, 149) الفرد الذى يستطيع تحمل درجات عالية من الغموض، بأنه فرد يحاول أن يختزل غموض الموقف أو يكشف هذا الغموض ويسعى لذلك من خلال أدائه المعرفى لسلوك يخلصه من غموض الموقف، فالفرد الذى يتصف بأداء معرفى مرتفع تجذب انتباهه المواقف الغامضة ويكون قادر على تحمل الغموض المعرفى إلى الدرجة التى يكون عندها الموقف الغامض والمجال المعرفى قابلين للتحليل ثم إعادة البناء لإيقاف هذا الغموض.

كما عرف نورتون (١٩٧٥، ٦٠٨) عدم تحمل الغموض بأنه(الميل لإدراك وتفسير معلومات معينه على أنها مبهمة أو غير مكتملة، أو متداخلة أو احتمالية أو غير منتظمة أو غير متسقة أو متناقضة أو متضادة أو غير واضحة المعانى فهى تمثل مصادر حقيقية أو كامنة للتهديد أو القلق) .

وقد أشار أنور الشرقاوى (١٩٨٩، ١٣) إلى أن أسلوب تحمل الغموض يرتبط بمستوى قدرة الأفراد على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات وما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار أو أحداث غامضة غير واقعية وغير مألوفة، حيث يستطيع بعض الأفراد تقبل ما هو مألوف وشائع كما أنهم يستطيعون التعامل مع الأفكار غير الواقعية أو الغريبة عنهم، فى حين لا يستطيع البعض الآخر تقبل ما هو جديد أو غريب ويفضلون فى تعاملهم ما هو مألوف وواقعى.

ويرى الباحث بالنسبة للتعريفات السابقة لمفهوم تحمل -عدم تحمل الغموض أن تحمل الغموض يرتبط بالقدرة على تقبل المواقف أو المثيرات الغامضة أو المبهمة كما أشار كمال الدسوقى، وأن عدم تحمل الغموض هو عدم الارتياح عند مواجهة المواقف المعقدة أو الانسحاب منها، كما اتفق ريبر فى تعريفه لعدم تحمل الغموض مع كمال الدسوقى فى أن هناك ارتباطاً بين التسلط وعدم تحمل الغموض وأشار ريبر أيضا إلى رد الفعل القلق تجاه المواقف الغامضة لدى الشخص الغير متحمل للغموض والذى قد يؤدى بدوره إلى الانسحاب من المواقف المبهمة، ومن هنا يجد الباحث أن بعض تعريفات الباحثين قد أكدت على بعض الديناميات المرتبطة فرضيا بعدم تحمل الغموض مثل القلق والتسلط مما دفع بعض الباحثين لمحاولة دراسة العلاقة بين عدم تحمل الغموض والقلق والتسلط مثل كينى وجينسبرج ١٩٥٨ وكاشور باندى ١٩٨٠ وجون ١٩٨٠ وعبد الهادى السيد ١٩٨٩، لذلك يتفق الباحث مع تعريف بودنر (١٩٦٢) وتعريف نورتون (١٩٧٥) أن تحمل الغموض هو (الميل لإدراك المواقف الغامضة كمواقف مرغوبة وأن عدم تحمل الغموض هو الميل لإدراك مواقف معينة على أنها متناقضة أو مبهمة غير مكتملة وتمثل مصادر للتهديد أو القلق) حيث وصف بودنر الموقف الغامض فى تعريفه وأشار نورتون إلى استجابة القلق والتهديد كرد فعل للمواقف أو المثيرات الغامضة .

سمات الشخصية personality traits

يرى كمال الدسوقى (١٩٨٨، ١٠٥٧) أن سمة الشخصية هى(استعداد أو خاصية مستديمان لشخص ما يصفان ثباته النسبى فى السلوك الانفعالى والمزاجى والاجتماعى وهى سمة تخبر عن الفروق الشخصية)

ويعرف ريبر(١٩٨٥، ٥٣٧) سمة الشخصية بأنها (صفة من صفات الشخص يمكن استخدامها لتوضيح وتفسير الأسس الثابتة للسلوك الإنسانى أو هى وصف بسيط لأطوار السلوك المميز للفرد) ، ويشير أحمد عبد الخالق (١٩٨٣، ٦٧) إلى أن السمة (أى خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبى يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض ، أى أن هناك فروقا فردية فيها ، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة ، ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية) .

ومن خلال التعريفات السابقة لمصطلح سمات الشخصية يرى الباحث أن سمات الشخصية هى " طرز سلوكية تمييزية مستديمة لحد ما، وخاصية مميزة لطباع الفرد يمكن من خلالها أن تستخدم للتفرقة بينه وبين غيره من الأفراد ، كما تستخدم السمة لتمييز صنف من أصناف السمات العديدة الخاصة بالأفراد سواء كانت سمات جسمية أو انفعالية أو معرفية أو اجتماعية " .

سمات الشخصية التى تناولتها الدراسة الحالية

السيطرة Ascendancy

ويعرفها كمال الدسوقى (١٩٨٨،١٢٩)بأنها (مستمر ذو قطبين يفترض أن سلوك الفرد فى علاقته بالآخرين يمكن أن يتحدد موضعه فى مكان ما فوق توزيع اعتدالى أحد طرفيه السيطرة والطرف الآخر الخضوع ، أو مستمر مستقطب من أقصى الميل للسيطرة إلى أقصى الميل للخضوع فى مواقف علاقات المواجهة) .

ويعرفها أحمد عزت راجح (١٩٨٧،٤٥٧) بأنها (استعداد الفرد للظهور والتسلط فى أكثر المواقف التى يتعرض لها) ويرى الباحث أن سمة السيطرة هى سمة شخصية تبدو فى سلوك الفرد الذى له دور نشط فى الجماعة ويكون واثقا من نفسه، حازما فى علاقاته بالآخرين ويميل إلى اتخاذ القرارات مستقلا عن أراء الآخرين ولذلك يتفق الباحث مع التعريف الذى ورد فى مقياس البروفيل الشخصى للأشخاص الذين يتسمون بسمة السيطرة حيث يذكر جابر عبد الحميد وفؤاد أبو حطب(هم الأفراد المسيطرون لغويا والذين يتخذون دوراً نشطاً فى الجماعة والواثقون من أنفسهم والجازمون المصرون فى علاقاتهم

بالآخرين والذين يميلون إلى اتخاذ القرارات مستقلين عن غيرهم ، أما الذين يقومون بدور سلبى فى الجماعة والذين ينصتون أكثر مما يتكلمون ومن لديهم نقص فى الثقة بالذات والذين يدعون الآخرين يأخذون الدور القيادى والذين يعتمدون على الآخرين بشكل واضح فى التماس النصيحة فإنهم فى العادة لا يتسمون بتلك السمة).

المسئولية Responsibility

يعرفها كمال الدسوقى (١٩٨٨، ١٢٧٥) بأنها تبدو فى كون المرء ملبيا أو مجيبا أو لديه التزام فيما يتصل بشخص آخر أو شئ أو تنفيذ الفرد لاتفاقاته وواجباته والفرد المسئول هو أهل للسؤال أو للمحاسبة على شئ ما أو عرضة لأن ينظر إليه بهذا الاعتبار من وجهات نظر السن أو الاستطاعة أو الأهلية أو المركز أو الحالة العقلية .

كما يعرفها جابر عبد الحميد وعلاء كفافى (١٩٩٥،٣٢٦٩) بأنها (ظاهرة اجتماعية قانونية فى أصلها لأنها تحدث فى العلاقة مع الغير وتتضمن تبعة أمر آخر بهذا الغير وعناصرها الخطأ والضرر والعلاقة السببية بينهما، والمسئول بصفة عامة هو من يضع نفسه فى موضع من يسأل عن أمر ما صدر عنه ،والمسئولية أمر أخلاقى عندما يشعر الإنسان بالتزامه الأخلاقى عن نتائج أعماله سواء طيبة كانت أو غير طيبة وخاصة عدم التنصل من النتائج إن كانت غير طيبة)

ويرى الباحث أن سمة المسئولية هى " سمة شخصية تبدو فى سلوك الفرد الذى يمكن الاعتماد عليه، وتكون لديه القدرة على الاستمرار فى أى عمل يكلف به ويصبح مسئولاً عنه ويثابر ويصمم على أدائه " وهذا التعريف يتفق مع التعريف الذى ورد فى مقياس البروفيل الشخصى للمتسمين بتلك السمة وهم الأفراد الذين يقدرون على الاستمرار فى أى عمل يكلفون به و المثابرون والمصممون والذين يمكن الاعتماد عليهم ، أما غير المتسمين بسمة المسئولية هم الأفراد العاجزون عن الاستمرار فى العمل الذى لا يميلون إليه والذين يميلون إلى التقلب أو إلى عدم القيام بمسئولياتهم.

ريبر (١٩٨٥، ٢٣٦) الاتزان الانفعالى بأنه(يصف حالة الفرد التى تتسم بالملائمة مع الموقف ، كما تتسم ردود أفعاله بالثبات من موقف إلى موقف آخر)

كما يعرف عبد المنعم الحفنى (١٩٩٤، ٢٦٥) الاتزان الانفعالى بأنه (الاستقرار العاطفى أو التحرر من التغيرات أو التقلبات الحادة فى المزاج) .

ويتضح من خلال التعريفات السابقة لسمة الاتزان الانفعالى أن " سلوك الفرد المتزن انفعاليا يكون بعيدا عن القلق والتوتر العصبى ويتسم بالقدرة على تحمل المواقف الغامضة " كما يتفق الباحث مع تعريف جابر عبد الحميد وفؤاد أبو حطب فى مقياس البروفيل الشخصى للأشخاص المتسمين بسمة الاتزان الانفعالى(بأنهم عادة بمنأى عن القلق والتوتر العصبى، ويتسم غير المتزنين انفاعلياً بالقلق الشديد والحساسية الزائدة والعصبية، وعدم تحمل الإحباط) .

الفصـــــل الثانـــــى

الفصل الثانى

الإطار النظرى

هذا الفصل يتناول عرضا مفصلاً للأساليب المعرفية من حيث المفهوم ثم عرضا تاريخيا مختصرا يتناول تصنيفات الباحثين لتلك الأساليب وتعقيب الباحث عليها .

كما اهتم هذا الفصل بعرض الخصائص المميزة للأساليب المعرفية والفروق بينها وبين كل من الضوابط المعرفية ، الاستراتيجيات المعرفية التفضيلات المعرفية ، الأنماط والقدرات العقلية .

وأخيراً عرض مفصل للأسلوبين المعرفيين موضوع الدراسة وهما أسلوب التروى مقابل الاندفاع وأسلوب تحمل مقابل عدم تحمل الغموض وأعقب ذلك عرض لمفهوم سمات الشخصية وارتباطها بالأساليب المعرفية بصفة عامة .

الأسلوب المعرفى : Cognitive Style

مفهوم الأسلوب المعرفى يوحد ما بين المتغيرات المعرفية والمتغيرات الخاصة بسمات الشخصية أو أنه الجانب التكاملى من الشخصية الذى يقوم بالربط بين الوظائف العقلية ، وسمات الشخصية ، ويقوم بالتأثير على صورة الذات لدى الفرد وعلى وجهة نظره تجاه العالم ، وعلى أسلوب حياته كذلك .

(عبد الحليم محمود السيد وآخرون ، ١٩٨٩، ٦٥٥)

ومن ثم فيمكن من خلال الأساليب المعرفية دراسة جوانب الشخصية المختلفة سواء كانت قدرات عقلية أو سمات ومتغيرات شخصية أو جوانب انفعالية تتعلق بمدى قدرة الفرد على التوافق عبر المواقف الحياتية المختلفة .

وقد قرر سانفورد (Sanford , 1963,508) أن الاتجاه القوى فى دراسة الشخصية ونجاحه فى أمريكا هو التأكيد على المتغيرات المعرفية ، ومحاولة تخصيص ثوابت للشخصية بإصلاحات المعرفة والإدراك ،كما أشار إلى أن الأبحاث فى هذا المجال تقدمت فى اتجاهات عديدة ،وأنه قد تم دراسة الارتباطات السلوكية بالأساليب المعرفية كما قام ميسيك وزملائه ١٩٦٢ بدراسة عملية لتحسين مقاييس للأساليب المعرفية وتحديد ارتباطها بالشخصية.

بداية الاهتمام بالأساليب المعرفية :

بدأ الاهتمام بدراسة العوامل الشخصية والاجتماعية فى الإدراك فى أبحاث المؤتمر السنوى لجمعية علم النفس الأمريكية عام ١٩٤٩ حيث اهتم علماء الإدراك والشخصية بربط الفروق الفردية بطريقة الإدراك ، ومن ثم أصبحت نظرتهم الجديدة للإدراك من خلال نظريات الشخصية لا باعتبار أن له دور فى تحديد الفروق الفردية فى القدرات والذكاء فحسب بل باعتباره أيضا وسيلة مهمة فى تحديد الفروق المختلفة بين الأفراد فى الأساليب المعرفية . (أنور الشرقاوى ،١٩٨١ ، ٨٩)

وقد أشارت ناديه شريف (١٩٨٢،١١٠) ان كلين وتشيلزنجر (Klein & schlesinger, 1949) قد أكدا فى مقالتهما بعنوان (أين الفرد الذى يدرك فى نظرية الإدراك ؟) على ضرورة دراسة الإدراك من خلال بنية الشخصية ، ومع تزايد

الاهتمام بظاهرة الفروق الفردية وتطور نظرية التحليل النفسى أصبح ينظر لمفهوم الأساليب المعرفية على أنه مفهوم يتخطى الحدود التقليدية القديمة للتصورات النظرية للشخصية بحيث يمكن النظر للشخصية من خلال هذا المفهوم نظرة متكاملة تدخل فيها الجوانب المعرفية والانفعالية ومفهوم الذات وأساليب التكيف .

وقد توالى ظهور دراسات عديدة تتناول هذا التصور الجديد للإدراك من خلال نظريات الشخصية منها دراسات(برونر Prowner وكرتش kretch ١٩٥٠)(بلاك Pluck ورامسى Ramsy ١٩٥١) ،(وتكن ولويس Witkin & Lwis وهرتزمان Hertezman وماكوفر Machover وميسنر Meissner ووابنر Wabner ١٩٥٤) ، وأيضا أبحاث (هولزمان Holzman وجاردنر Gardner ولينتون Lintion وكلاين Klein وسبنسر ١٩٥٩) ثم فى أبحاث (ميسيك وزملائه Messick ١٩٦٠ وجاردنر Gardner ١٩٦٢) . (Gardner, 1962,183 :198)

وأشار كل من رويس وفيرنون(Royce, 1973, 332)(Vernon, 1973, 134) أن البحث فى الأسلوب المعرفى قد تركز فى ثلاث مؤسسات .

مؤسسة مينجر (Menninger): وكانت تضم باحثين مثل (رابابورت ١٩٦٧ كلامن ١٩٥١ ، ١٩٥٨ ، ١٩٧٠ ، وجاردنير ١٩٥٣ ، ١٩٥٩ ، ١٩٧٠ ، وجاردنر وآخرون ١٩٥٩ ، ١٩٦٠ ، ١٩٦٨) وهؤلاء استخدموا جميعا مصطلح ضوابط معرفية Cognitive Controls بدلا من أساليب معرفية Cognitive Styles ، واستبقوا كلمة أسلوب لتطلق على أنواع الضوابط ذات النمط الكلى الخاص بالفرد ، حيث يميل الفرد لإنتاج سلوكيات ثابتة ومتسقة وتكون سمة أساسية فى الشخصية .

مؤسسة خدمة الاختبار التربوى : وضمت باحثين مثل (ميسيك وآخرون ١٩٥٨ وجاكسون وميسيك ١٩٥٨ ، ميسيك وفرتزكى ١٩٦٣ ، ميسيك ١٩٦٥ ، ١٩٦٧ ، ميسيك وكوجان ١٩٦٣ ، ١٩٦٥ ، ١٩٦٦) وقد برهنوا جميعا بدقة إحصائية الأبنية الأساسية التى أشار إليها الباحثون فى مؤسسة مينجر .

مؤسسة فيلس البحثية (FELS): وكانت على يد كاجان (١٩٦٥ ،١٩٦٦) وكاجان وزملائه (١٩٦٣، ١٩٦٤ ، ١٩٦٦) وقد استخدم كاجان وميسيك مصطلح الأسلوب المعرفى Cognitive Styles بدلا من الضابط المعرفى ، وقد ركزوا على النمو العام لقدرات التفكير لدى الأطفال .

وبالإضافة إلى هذه المؤسسات الثلاث هناك أعمال أخرى للعديد من البـاحثين فـى مجال الأساليب المعرفية مثل أعمال كل من بـيرى وبلاكـر Piery& Placker, 1956 وبروفرمان 1969 Proverman ، وبرونر وآخـرون 1956 prowner et al، وكيلـى 1955 kielly وبيتجرو 1958 pettigro ، وسكوت Scott – 1969 ، ووتكن وآخرون 1962 witkin et al ، فكل هؤلاء الباحثين قاموا بعمل دراسات امبريقية عملية برهنـت على صدق التكوين للأساليب المعرفية المختلفة .

تصنيف الأساليب المعرفية

تمكن علماء النفس أمثال وتكن Witkin وكوجان Kogan وهلمـان Hulman ومسيك Messick وغيرهم من تحديد مجموعة من الأساليب المعرفية التى تميز الأفـراد فى تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة والتى تعتبر أساسا يعتمد عليه بدرجة كبـيرة مـن الدقة فى التنبؤ بألوان سلوك الأفراد ، وقد افترض المـهتمون بكـل أسـلوب مـن تلـك الأسالـيب المعرفية أن التعرف على الأسلوب المعرفى والذى يعتبر أكـثر تفضيـلا لـدى صاحبه يساعد بطريقة أو بأخرى فى فهم ألوان السلوك الإنسانى بصفة عامة .

(نادية شريف ، ١٩٨٢)

ويرى كوجان (Kogan, 1971)أن هناك ستة أساليب معرفية لها تطبيقـات فـى حقل التعليم وأن هذه الأساليب هى : (الاعتمـاد – الاسـتقلال عـن المجـال الادراكـى التروى –الاندفاع ، التبسيط – التعقيد المعرفى ، تحمل – عدم تحمل الغمـوض ، اتسـاع الفئة وأسلوب تكوين المدركات) .

ويمكن القول أن التصورات التى تناولت الأساليب المعرفية قد تعددت وكان نتيجـة لذلك كثرة الدراسات والأبحاث فى مجال الأساليب المعرفية التى أنتجت عـدداً كبـيرا مـن الأساليب المعرفية ، تضمنت العديد من التكوينات التى تختلف أو تتشابه مع بعضها البعض وسيعرض الباحث هذه التصنيفات كما ذكرها الآخرين فى محاولاتهم لتصنيـف الأسـاليب المعرفية .

فقد أشار أنور الشرقاوى (١٩٩٢، ١٩٨) إلـى أن ميسـيك (Messick , 1970) صنف الأساليب المعرفية فى تسعة أساليب واعتبر الأربعة الأولى منها ضوابـط معرفيـة،

والأسلوب الخامس هو أسلوب الاعتماد – الاستقلال الادراكى عند وتكن (Witkin, 1954) والسادس هو التعقيد – التبسيط المعرفى عند كيللى (Killy, 1955) وبيرى وزملائه (Biry, et al , 1966) ، والأسلوب السابع هو الاندفاع – التروى عند كاجان وزملائه (١٩٦٤) والثامن هو أسلوب تكوين المدركات والمفاهيم عند موس وسيجل (Moss & Sigl , 1963) والأسلوب التاسع هو أسلوب تصنيف الفئات عند بيتجرو (Pitegr , 1967)

وهناك العديد من تصنيفات الأساليب المعرفية لدى الباحثين لذا يمكن عرض بعض التصنيفات المختلفة فيما يلى :

ذكر ماسون وميتروف (Mason & Mitroff, 1973, 478) أن تشرشمان (Churchman, 1966) قد صنف الأساليب المعرفية إلى الأساليب التالية :

١- النمط الحسابى Mathematical Type وفيه يقوم الفرد باختزال كل مشكلة إلى وحدة حسابية حتى إن كانت هذه المشكلة غير مناسبة أو غير كافية.

٢- النمط الواقعى Realist Type ويقوم فيه الفرد بعمل الارتباطات المقتصرة على الواقع من حقائق ومعلومات خام فقط .

٣- النمط المثالى Idealist ويربط الفرد الواقع بالإمكانات والتخيلات .

٤- النمط النفعى Pragmatist ويربط فيه الفرد الواقع بالإجراء أو العمل مثل الشىء الذى يمكن عمله، حتى إن لم يكن عملاً متقناً .

٥- نمط الرضا التام Consensual الأفراد فى هذا النمط متوافقين تماماً مع واقعهم .

٦- النمط التصارعى Conflictual والفرد هنا يكون فى مجادلة قوية مع واقعة تستمر طيلة حياته .

و أشار فؤاد أبو حطب (١٩٨٣، ٣٦١ : ٣٦٥) إلى أنه توجد تصنيفات عديدة للأساليب المعرفية منها :

١ – التسامح مع الغموض فى مقابل عدم التسامح مع الغموض ويتمثل فى الميل إلى الانغلاق عند الجشطلت فى مقابل نقص هذا الميل عند براون (Brawen)

٢ – التسامح مع الخبرة الواقعية فى مقابل عدم التسامح معها عند كلاين وزملائه (Klein et al)

٣ – التسوية فى مقابل الإبراز عند ألبورت وبوستمان وكلاين وغيرهم .
(Alport – Postman - Klein)

٤ – المرونة فى مقابل التصلب عند ويشتر وجيلفورد . (Weshter - Gilford)

٥ – العقلية المنفتحة فى مقابل العقلية المنغلقة عند روكيتش. (Rokish)

٦ – الأسلوب التحليلى (الاستقلال عن المجال الادراكى) فى مقابل الأسلوب الشمولى (الاعتماد على المجال الادراكى) عند وتكن وزملائه . (Witkin, et al)

٧– التصنيف إلى فئات عريضة فى مقابل التصنيف إلى فئات ضيقه عند بيتجرو(Pitegro)

٨ – التكوين الشخصى البسيط فى مقابل التكوين الشخصى المتعدد الأبعاد فى نظرية كيلى (Keily)

٩ – استراتيجية المسح فى مقابل استراتيجية البأوره عند برونر وزملائه .
(Prowenr, et al)

١٠ – الاستراتيجية الكلية فى مقابل الاستراتيجية الجزئية لدى برونر وزملائه .
(Prowner, et al)

١١ – الأسلوب المتروى فى مقابل الأسلوب الاندفاعى والذى اقترحه كاجان (Kagan).

وفى ضوء التصورات المختلفة التى تناولت تصنيف الأساليب المعرفية فإن (أنور الشرقاوى ،١٩٩٢، ١٩٨: ٢٠٢) أشار إلى أكثر هذه الأساليب استخداما وعرفها على النحو التالى :

١–الاعتماد فى مقابل الاستقلال عن المجال الادراكى

Field dependence vs. Independenc ويهتم هذا الأسلوب بالطريقة التى يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل، أى أنه يتناول قدرة الفرد على إدراكه لجزء من المجال كشىء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل ، أو يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلى فالفرد الذى يتميز باعتماده على المجال فى الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الشامل (الكلى) للمجال ، أما أجزاء المجال فان إدراكه لها يكون مبهما ، فى حين يدرك الفرد الذى يتميز بالاستقلال عن المجال الادراكى أجزاء المجال فى صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له .

٢-التبسيط المعرفى فى مقابل التعقيد المعرفى

Cognitive simplicity. Vs Cognitive Complexity ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد فى ميلهم لتفسير ما يحيط بهم من مدركات ، وخاصة المدركات ذات الخواص الاجتماعية ، فالفرد الذى يتميز(بالتبسيط) المعرفى يتعامل مع المحسوسات بدرجة أفضل مما يكون مع المجردات ، كما أنه يكون أقل قدرة على إدراك ما حوله من مدركات بصورة تحليلية ، حيث يغلب عليه الإدراك الشمولى لهذه المدركات ، فى حين يتميز الفرد الذى يميل إلى (التعقيد) المعرفى بكونه أكثر قدرة على التعامل مع الأبعاد المتعددة للمواقف بصورة تحليلية ، كما يستطيع أن يتعامل بشكل أفضل مع ما يدركه فى شكل تكاملى .

٣-المخاطرة فى مقابل الحذر Risk taking vs. Cautiousness

ويتناول هذا الأسلوب مدى مخاطرة الفرد أو حذره فى اتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة ، مما يجعل هذا الأسلوب من الأساليب التى ترتبط بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس ، ويتميز الأفراد الذين يميلون إلى المخاطرة بأنهم مغامرون ، يقبلون مواجهة المواقف الجديدة ذات النتائج المتميزة غير المتوقعة ، عكس الأفراد الذين يميلون إلى الحذر ، فانهم لا يقبلون بسهولة التعرض لمواقف تحتاج لروح المغامرة حتى لو كانت نتائجها مؤكدة .

٤-الاندفاع فى مقابل التروى Impulsivity vs. Reflectivity

ويرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة فغالبا ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف ، فى حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروى بفحص المعطيات الموجودة فى الموقف وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات.

٥-التسوية فى مقابل الإبراز Leveling vs. Sharping

ويتناول هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد فى كيفية استيعاب المثيرات المتتابعة فى الذاكرة ، ومدى إدراك الفرد لتمايز مثيرات المجال المعرفى ، ودمجها مع ما يوجد فى الذاكرة من معلومات أو الإبقاء عليها منفصلة ، فالأفراد الذين يميلون إلى التسوية عادة ما يصعب عليهم تحديد الاختلافات الموجودة بين المعلومات المختزنة بدقة ، فى

حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى الإبراز بأنهم يكونون أقل عرضة للتشتت ، ويسهل عليهم إبراز الفروق الموجودة بين المعلومات المختزنة بالذاكرة .

٦-تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية

Tolerance for Ambiguous or unrealistic Experience

ويرتبط هذا الأسلوب بمستوى قدرة الأفراد على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات وما يتعرضون له من موضوعات وأفكار غامضة غير واقعية وغير مألوفة ، حيث يستطيع بعض الأفراد تقبل ما هو غير مألوف وشائع ، كما أنهم يستطيعون التعامل مع الأفكار غير الواقعية أو الغريبة عنهم ، فى حين لا يستطيع البعض الآخر تقبل ما هو جديد أو غريب ويفضلون فى تعاملهم ما هو مألوف وواقعى.

٧-التمايز التصورى Conceptual Differentiation

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد فى تصنيف أبعاد التشابه والاختلاف المدركة للمثيرات التى يتعرضون لها ، كما يرتبط هذا الأسلوب بالطريقة التى يتبعها الفرد فى تكوينه للمفاهيم ، حيث يعتمد بعض الأفراد فى تكوينهم المفاهيم أو المدركات على العلاقة الوظيفية بين المثيرات، بينما يعتمد البعض الآخر فى تكوين المدركات والمفاهيم على تحليل الخصائص الوصفية الظاهرية للمثيرات والتعامل معها ، وهناك مجموعة ثالثة من الأفراد يعتمدون فى تكوين المدركات والمفاهيم على قدرتهم على استنباط مستويات العلاقات بين المثيرات التى يتعرضون لها .

٨-البأورة فى مقابل الفحص Focusing vs. Scanning

ويتناول هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد فى سعة وتركيز الانتباه ، حيث يتميز بعض الأفراد بالتركيز على عدد محدد من عناصر المجال (البأورة) ، فى حين يتميز البعض الآخر (بالفحص) الواسع لعدد أكبر من عناصر المجال ، بحيث يشتمل انتباههم على قدر أوسع من المثيرات المحيطة بهم أو التى يتعرضون لها .

٩-الانطلاق فى مقابل التقيد Inclusiveness vs. Exclusiveness

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد فى الميل إلى تصنيف المثيرات ومواقف الحياة التى يتعرضون لها ، فبعض الأفراد يصنفون المثيرات والمواقف بطرق أكثر شمولية كما أنهم يكونون أكثر قدرة على التعامل مع المثيرات المتعددة ، بينما يميل

البعض الآخر إلى تصنيف هذه المثيرات بصورة تتميز بالضيق وقصر النظر ، كما أنـــهم لا يتحملون المواقف غير الواضحة التى تتميز بتعدد المثيرات .

١٠-الضبط المرن فى مقابل الضبط المقيد

Flexible Control vs. Constricted Control ويرتبط هذا الأسلوب بـــالفروق بين الأفراد فى مدى تأثرهم بمشتتات الانتباه وبالتداخلات والتناقضات المعرفية فى المواقف التى يتعرضون لها ، فبعض الأفراد يكون لديهم القدرة علـــى الانتبـــاه إلـــى الخصـــائص المرتبطة بالموقف بشكل مباشر مما يمكنهم من الاستجابة ، فى حين لا يســـتطيع البعـــض الآخر إدراك هذه المشتتات بدرجة كبيرة مما يجعل استجاباتهم تتأثر بـــالتداخل والتنـــاقض الموجود بين المثيرات. وأشار خالد أحمد جلال (١٩٩٧، ٨٥) إلى أن هـــايز وآلينســـون (Hayes & Allinson, 1994) قدما تصنيفاً للأساليب المعرفية يشـــمل اثنـــى وعشـــرون أسلوبـــــاً :

١ – البأورة – المسح أو الفحص. Scanning

٢ – الضبط المرن فى مقابل الضبط المقيد. Flexible Control Vs.Constricted Control

٣ – اتساع الفئة (الضيق – الواسع).

٤ – الإدراك التحليلي فى مقابل الإدراك غير التحليلى.

٥ – التسوية – الإبراز. Levelling Vs. Sharping

٦ – الاعتماد – الاستقلال عن المجال الادراكى. Filed Dependance Vs Independenc

٧ – الاندفاع – التروى. Impulsivity Vs. Reflectivity

٨ – المخاطرة فى مقابل الحذر. Risktaking Vs Cautiousness

٩ – التبسيط – التعقيد المعرفى . Cognitive Simplicity Vs. Cognitive Complexity

١٠ – إعادة البناء الآلى (الذاتى) حيث يوضـــح التفضيـــل للاســـتجابة علـــى الصفـــات والخصائص الواضحة فى مهام بسيطة مكرره فى مقابل تفضيل الاســـتجابة علـــى مـــهام إعادة البناء .

١١ – التفكير التقاربى فى مقابل التفكير التباعدى.

١٢ – تحمل الخبرات غير الواقعية أو المألوفة . Tolerance for Unrealistic Experience

١٣ – الأسلوب البصرى فى مقابل الأسلوب اللفظى (Verballzer - Visualizer) وهو يبحث إلى أى مدى يفضل الناس الإستراتيجيات اللفظية أو البصرية أثناء معالجة المعلومات.

١٤ – الحسى الإدراكى والحدسى/ التنظيمى

Pceceptive-Receptive/Systematice-inturitive

والذى يقيس الميل إلى تمثيل واستيعاب المعلومات فى مفاهيم أو مدركات تلك التى تم حفظها بطريقة سابقة (ادراكية) فى مقابل الميل إلى تمثيل واستيعاب المعلومات بطريقه خام (حسية) ، أما الميل إلى تطوير خطط متتابعة واضحة فيسمى التنظيمية فى مقابل الميل إلى تطوير الأفكار بصورة أو بطريقة متحررة من المعلومات ، والقفز من الأجزاء إلى الكليات فتسمى بالحدس .

١٥ – التسلسلى فى مقابل الشمولى .Serialist - Holist

١٦ – الإحساس فى مقابل الحدس ، والشعور فى مقابل التفكير .

Sensing Vs intuition, Feeling Vs thinking

١٧ – التجزيئيين فى مقابل الكليين Lumpers – Splitters حيث يتعامل التجزئيون مع الواقع عن طريق تقسيمه أو تجزيئه إلى مكوناته وبالتالى فيعتبروا تحليليين ويحصلون على المعلومات من خلال سلسله من الخطوات المحددة بوضوح ، أما الكليين فيفضلون النظر إلى الصورة الكبيرة أو الصورة العامة .

١٨ – العيانى فى مقابل المجرد ، المندفع أو النشط فى مقابل المتروى فالعيانى يفضل التعامل مع الموضوعات الملموسة فى مقابل المفاهيم النظرية المجردة ، أما (المندفع) فيمثل التفضيل للمشاركة المباشرة (النشاط) فى مقابل الملاحظة المستقلة (التروى) .

١٩ – التكيف فى مقابل التجديد Innovative vs Adaptive

٢٠ – التحليلى الواقعى فى مقابل التركيبى الخيالى .

Poetic Synthetic vs analytic literal

الأسلوب التركيبى الخيالى وهو الأسلوب الذى يرى فيه حل الموقف بصورة أكثر عمقا وأكثر مرونة ويمثل التماثلات المجازية، بينما الأسلوب التحليلى الواقعى يقتصر الحل فيه على التماثلات الواقعية للموقف .

٢١- الاستدلال الحدسى أو النقطة المرجعية فى مقابل الاستدلال المنطقى Logical reference point reasoning حيث يتضمن الاستدلال المنطقى تفضيل التناول المنظم للعينة الكافية من المعلومات المتاحة ، فى حين أن استدلال النقطة المرجعية (الحدس) يتضمن تفضيلات الاستدلال من حالة معينة معروفة .

٢٢- الاستدلال فى مقابل الحدس ، المندفع أو النشط فى مقابل المتأمل أو المتروى

(Reasoning / intuitive –Active / contemplative)

ويشير الاستدلال إلى تفضيل الفهم من خلال التوصل للبرهان والذى يتضمن رسم الاستنباطات من المقدمات premises ، فى مقابل الاستبصار الفورى بدون استدلال (الحدس) أما البعد الآخر فيتضمن تفضيل المشاركة المباشرة (النشاط) ، فى مقابل موازنة الأمور فى العقل فيما هو محتمل أن يكون وهو أسلوب (التروى) .

وقد أعد خالد أحمد جلال (١٩٩٧ ، ٩٣ : ١٠٠) حصرا مختصرا لأغلب الأساليب المعرفية تناولا ، ويتميز هذا الحصر بالتسلسل الزمنى لظهور الأساليب المعرفية بمختلف تصنيفاتها وجمع الباحث بين المسميات المتشابهة لكل أسلوب على أساس أنها تمثل أسلوبا واحدا ، والتى تتشابه إلى حد كبير فى قياس نفس الأسلوب ، كما أشار الباحث فى كل تصنيف إلى أسماء الباحثين الذين اهتموا بدراسة هذا الأسلوب .

وفيما يلى عرضا للتصنيفات المختلفة الخاصة بالأساليب المعرفية كما تبدو من خلال هذا الحصر .

١- الضبط المرن فى مقابل الضبط المقيد. حيث أعمال مينتجر(جاردنر وزملاؤه ١٩٥٩) أو(الآلية القوية فى مقابل الآلية الضعيفة) (بروفرمان ١٩٦٤) (التداخل أو الميل المعرفى) (كلاين وزملاؤه ١٩٦٧) .

وتمثل هذه المسميات المختلفة للأسلوب المعرفى الضبط المرن فى مقابل الضبط المقيد ، إلا أنها تتشابه إلى حد كبير فى قياس نفس الأسلوب ، فالفرد صاحب الضبط المقيد يتسم بأنه أكثر حساسية تجاه الأشياء المحيرة أو المتناقضة ، فى حين أن الفرد صاحب الضبط المرن يتكيف نسبيا مع المواقف التى تتضمن منبهات مقحمة أو متناقضة .

٢- التسوية فى مقابل الإبراز . (جاردنر وآخرون ١٩٥٩) ، كلاين ١٩٧٠ أو التمثيل (كلاين ١٩٥١).

الأفراد الذين يميلون إلى (التسوية) يدركون الأشياء كما هى وفى هذه اللحظة فى حين أن الأفراد الذين يميلون إلى(الإبراز) فهم يميلون إلى إدراك الأشياء من خلال المدركات المماثلة المخزونة فى الذاكرة ،(حيث أفترض كلاين أن الأفراد أصحاب بعد (الإبراز) يميلون لأن يكونوا ذوى حساسية زائدة لإدراك التفاصيل والاستجابة بإفراط للتفاصيل الدقيقة التى لا تكاد أن تدرك ،والتغير المبالغ فيها وحفظ المنبهات القريبة من الخلط أو فقد الهوية) .

٣- تحمل الخبرات غير الواقعية أو غير المألوفة (كلاين ١٩٥١، كلاين وآخرون ١٩٦٢)

ويشير هذا الأسلوب إلى قبول الخبرات التى لا تتفق مع ما يعرفه الفرد والتى تكون غريبة وغير واقعية فى مقابل رفض المألوف من هذه الخبرات .

٤- التفضيل المجالى (وتكن ١٩٥٤) أو الاعتماد - الاستقلال عن المجال الادراكى أو التمايز النفسى . ويشير إلى الطريقة التحليلية أو الشمولية فى الإدراك ، فهو يتضمن القدرة على إدراك الأشياء على أنها منفصلة عن أرضيتها ، ويعكس أيضا القدرة على التغلب على تأثير السياق المتضمن .

٥- ضابط الفحص (شيلزنجر ١٩٥٤) (برونر وآخرون ١٩٥٦) أو استراتيجية البأورة فى مقابل الفحص ،وهو يتضمن التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة عند حل المشكلات (يقصد بالبأورة تركيز الانتباه على بعض أجزاء من المجال فى مقابل الفحص الواسع لأجزاء المجال ، ويوصف أصحاب (الفحص) أو المسح بحدة الانتباه وزيادة سعته).

٦- أسلوب التسامح مع الغموض فى مقابل عدم التسامح مع الغموض (براون ١٩٥٢) يتمثل فى الميل إلى الإغلاق عند الجشطلت فى مقابل نقص هذا الميل .

٧- أسلوب الفراسة فى مقابل الواقعية (كلاين ١٩٥١)أن الشخص صاحب الفراسة غالبا ما تكون إدراكاته الحسية حادة وخصبة فى النواحى التعبيرية والانفعالية حيث تبدو الأحداث متحركة فى مقابل الشخص الواقعى الذى يرى الأشياء الواقعية الملموسة فقط كما هى.

٨- أسلوب الاندفاع فى مقابل التروى (كاجان ١٩٥٦) (ياوندر وكاجان ١٩٧٥) أو الإيقاع الادراكى (بوش ودويك ١٩٧٥) يتسم الشخص الاندفاعى بالاستجابات السريعة وتبعا لذلك فان أخطاؤه تكون كثيرة ، أما الشخص المتروى فاستجاباته تكون بطيئة ولكن أخطائه قليلة

٩- أسلوب التبسيط فى مقابل التعقيد المعرفى . (كيللى ١٩٥٥) و (هارفى وآخرون ١٩٦١) و (بيرى وآخرون ١٩٦٦) و(ستروفرت ونوجامى ١٩٦٦).

ويشير التعقيد المعرفى إلى الدرجة التى يمتلكها الفرد من القدرة عند إدراكه للسلوك بطريقة متعددة الأبعاد ويتسم التعقيد بدرجة عالية الوضوح والتمييز والتكامل أما التبسيط المعرفى فيميل فيه الفرد إلى إدراك الواقع بطريقة أحادية القطب ، ويتسم بدرجة منخفضة من التمييز والتوضيح والتكامل .

١٠- أسلوب مدى التكافؤ أو التمايز المعرفى أو الادراكى (جاردنر و شوين ١٩٦٢) أو(اتساع الفئة الضيق - الواسع) (بيتجرو ١٩٨٥).

ويقصد به مدى تمايز خبرة الفرد بالنسبة للتشابهات والتناقضات فى مجاله الادراكى ويشير أيضا إلى الفروق الفردية فى تقبل التنوع فى المواقف الإدراكية .

١١- أسلوب العقلية المتفتحة فى مقابل العقلية المنغلقة (روكيش ١٩٦٠).

تشير العقلية المتفتحة إلى تقبل الشخص للأفكار الجديدة فى حل المشكلات ، أما العقلية المنغلقة أو الشخص (الدوجماطى) فلديه قدرة أقل فى حل المشكلة ، عندما تتطلب لحلها قدرة على التركيب .

١٢- التصنيف العلاقى فى مقابل التحليلى لكاجان وموس وسيجل ١٩٦٣ حيث أن مفاهيم التصنيف الاستدلالى تتضمن الاستدلال عن المنبهات المتجمعة معا ، وعلى العكس من ذلك مفاهيم التصنيف العلاقى قائمة على أساس العلاقة الوظيفية بين المنبهات المتجمعة معا .

١٣- العيانية فى مقابل التجريدية (كولب ١٩٧٦، ١٩٨٤) حيث أن الشخص العيانى يتعامل مع الموضوعات الملموسة فى حين أن الشخص التجريدى فيفضل التعامل مع الموضوعات النظرية المجردة ، ويستخدم الشخص التجريدى معلومات أكثر واستراتيجيات أكثر عند حله للمشكلات .

١٤- أسلوب التقسيم إلى فئات مستقلة (ميسيك وكوجان ١٩٦٣) ويشير هذا الأسلوب إلـى الميل لتقسيم الأفكار فى مهمة تصنيف الأشياء أو الموضوعات إلى فئات مستقلة .

١٥- أسلوب التفكير التقاربى مقابل التفكير التباعدى (جيلفورد، تشايلد ١٩٨٦) .

يحدث التفكير التقاربى حينما يتناول الفرد المعلومات التى تؤدى إلـى حـل مفـرد للمشكلة أما التفكير التباعدى فيحدث عندما يتمكن الفرد من الوصول إلى عدد من الحلـول من نفس المعلومات التى فى متناول يديه .

١٦- الأسلوب التسلسلى فى مقابل الشمولى (باسك ١٩٧٦)

الفـرد صـاحب الأسـلوب التسلسـلى يعـالج المعلومـات بطريقـة تدريجيـة (خطوة - خطوة) حيث يفضل تركيز الانتباه الضيق عند التركيز على الحقائق والتفـاصيل أما الشخص صاحب الأسلوب الشمولى فيعتمد على التجهيز المتـأنى للمعلومـات ويتسـم بالنظرة الشمولية الواسعة .

١٧- التكيف - التجديد (كيرتون ١٩٦٧- ١٩٦٧- ١٩٧٧)

يستخدم الأفراد ذوى البعد التكيفى الطرق المألوفة والتقليدية عند حلهم للمشكلات فى حيـن أن الأفراد ذوى البعد التجديدى فيفضلون إعادة بناء المشكلات وتناولها من منظور جديد .

١٨- التصور فى مقابل اللفظى (بافيو ١٩٧١) (ريتشاردسون ١٩٧٧)

يشير إلى المدى الذى يفضل فيه الأفراد الاستراتيجيات التصويرية أو اللفظية عنـد معالجتهم للمعلومات .

١٩- التحليلى الواقعى فى مقابل التركيبى الخيالى (كوجان ١٩٨٢- ١٩٨٣)

يعتمد أسلوب التحليلى الواقعى لدى الفرد عند حله للمشكلات على عمـل التشـابه المغلق بين الموقف التماثلى أى الاقتصار على الواقع فقط ، فى حين أن الأسلوب الـتركيبى الخيالى صاحبه يكون أكثر مرونة عند حله المشكلة ويتسم حله لها بالعمق(أى لا يقتصـر على الواقع فقط) .

٢٠- استدلال النقطة المرجعية (الحدس) فى مقابل الاستدلال المنطقى (دوش : ١٩٨٣)

يتضمن الاستدلال المنطقى تفضيل التناول المنظم لكمية كافية من المعلومات أما الاستدلال (الحدس) فيتضمن تفضيلات الاستدلال من حالة معينة معروفة مسبقا .

٢١- الاستدلال فى مقابل الحدس (هايز وآلينسون ١٩٨٨)

يشير الاستدلال إلى تفضيل الفهم من خلال التوصل للبرهان من خلال رسم الاستنباطات من المقدمات فى مقابل الاستبصار الفورى بدون استدلال أى (الحدس) .

٢٢- التجزئيون فى مقابل الكليين (كوهين ١٩٦٧) .

يتعامل التجزئيون مع الواقع عن طريق تقسيمه إلى مكوناته ويحصلون على المعلومات من خلال سلسلة من الخطوات المحددة أما الكليين فيفضلون النظر إلى الصورة العامة أو الشاملة .

٢٣- الإحساس – الحدس (مايرز وبروجز ١٩٧٦)

الشعور – التفكير (سلوكوم و هيليرجيل ١٩٨٦)

يعكس أسلوب (الإحساس – الحدس) الميل إلى جمع المعلومات أى (الإدراك) فالإحساس يشير إلى ميل الفرد إلى الخبرات الواقعية له فى مقابل المعانى الاستدلالية والإمكانات الداخلية ، أما أسلوب الشعور – التفكير فيشير إلى الميل إلى تقييم المعلومات أى (الحكم) حيث التفضيل لاستخدام المنطق فى التفكير فى مقابل الانفعالات والقيم الشخصية (الشعور)

٢٤- أسلوب الحس فى مقابل الادراكى .

والحدس فى مقابل التنظيمى (كين ١٩٧٣) ، (ماكينى وكين ١٩٧٤) بالنسبة للبعد الأول الحس مقابل الادراكى نجد أن الأسلوب (الادراكى) وهو يقيس الميل إلى تمثيل المعلومات فى مفاهيم أو مدركات تم حفظها فى الذاكرة بطريقة سابقة ، فى مقابل (الحس) وهو الميل إلى استيعاب المعلومات بطريقة خام (حسية) ، أما البعد الآخر(التنظيمى) فيشير إلى ميل الفرد إلى تطوير خطط متتابعة وواضحة فى مقابل (الحدس) وهو الميل إلى تطوير خطط وأفكار متحررة من المعلومات والميل إلى القفز من الأجزاء إلى الكليات .

٢٥- أسلوب المخاطرة – الحذر (كوجان وولش ١٩٦٤)

يتسم الفرد انه مخاطر حينما تكون احتمالات النجاح ضعيفة أما الشخص الحذر فيقاوم انتهاز الفرص عندما يكون احتمال النجاح كبيرا .

٢٦- أسلوب الاستدلال التحليلى فى مقابل الاستدلال التوجيهى (هيوزمان ١٩٦٨)

يتسم صاحب الاستدلال التحليلى بأنه يقوم باختزال المشكلة إلى مجموعة من العلاقات السببية الأساسية ومن ثم يوجه كل جهده إلى اكتشاف هذه العلاقات ، أما صاحب الاستدلال التوجيهى فيؤكد على الحلول التى يمكن عملها فى المشكلة الكلية ويستخدم نظام البحث عن المتشابهات الشائعة فى حل المشكلة بدلا من استخدام العلاقات السببية الأساسية

٢٧-أسلوب اتخاذ القرار. (العقلانى -الحدسى -الاعتمادى)(هارين وآخرون ١٩٧٨)

وهو يهتم بالدرجة التى يكون فيها الفرد مسئولا عن اتخاذ القرار فى مقابل إلقاء المسئولية للخارج تجاه الأقران أو القضاء والقدر أو بمدى استخدام الفرد للاستراتيجيات المنطقية فى مقابل الانفعالية عند اتخاذ القرار ، ويتوقع ان الفرد صاحب الأسلوب العقلانى سيحقق تقدما أسرع فى اتخاذ القرار عن الفرد صاحب الأسلوب الحدسى أو الاعتمادى .

٢٨- وجهة الضبط الداخلى - الخارجى (رونز ١٩٥٤)

والمقصود به إدراك الفرد لسلوكه وما ينتج عنه فالشخص صاحب وجهة الضبط الداخلية يكون مصدر حكمه هو ذاته وقدراته أما الشخص صاحب وجهة الضبط الخارجية فيعزو سلوكه وما ينتج عنه إلى عوامل خارجية كالصدفة أو القضاء والقدر تتحكم فيه .

٢٩- المرونة - التكيف (جيلفورد)

حيث تشير (المرونة) إلى القدرة على رؤية الأمور بأكثر من ناحية فى المواقف المتعددة أما (التكيف) فيشير إلى النظر للأمور من خلال وجهة واحدة فقط .

٣٠- أسلوب التعلم

الخبرة العيانية فى مقابل الإدراك المجرد ، والملاحظة المتأنية فى مقابل التجريب النشط (كولب ١٩٧٦) ، حيث يطور الفرد تفضيلات فى مراحل مستقلة على أساس من الخبرات السابقة والأهداف الحالية ويطلق على هذه التفضيلات اسم طرق التعلم.

(خالد احمد جلال ،١٩٩٧، ٩٣ : ٩٨)

ويتبين من العرض السابق لتصنيفات بعض الباحثين للأساليب المعرفية أنه قد تعددت هذه التصنيفات وبالرغم من هذا التعدد والاختلاف إلا أنه يمكن أن يتجمع فى عدد محدود من الأساليب المعرفية ينبغى تركيز الاهتمام بدراستها وخاصة فى البيئة المحلية .

ويمكن تلخيص التصنيفات المختلفة للأساليب المعرفية إلى التصنيفات التالية :

١-أسلوب الاعتماد فى مقابل الاستقلال الادراكى.

٢-أسلوب الاندفاع فى مقابل التروى.

٣-أسلوب تحمل الغموض فى مقابل عدم تحمل الغموض.

٤-أسلوب التبسيط فى مقابل التعقيد المعرفى.

٥-أسلوب البأورة فى مقابل الفحص.

٦-أسلوب التسوية فى مقابل الإبراز.

٧-أسلوب التجريدية فى مقابل العيانية.

٨-أسلوب الانطلاق فى مقابل التقيد.

٩-أسلوب التمايز التصورى.

وقد أشار أنور الشرقاوى إلى أن هذه الأساليب أكثر استخداما وقد توالت الأبحاث فى البيئة المحلية متناولة أساليب الاعتماد – الاستقلال الادراكى وتحمل – عدم تحمل الغموض والتبسيط – التعقيد المعرفى ومازال هناك العديد من الأساليب المعرفية التى تتطلب الدراسة.

وبعد العرض السابق لتصنيفات الأساليب المعرفية يتناول الباحث أهم الخصائص المميزة لتلك الأساليب.

الخصائص المميزة للأساليب المعرفية :

يلخص وتكن وزملائه (Witkin et al ,1977) الخصائص المميزة للأساليب المعرفية فيما يلى :

١-تهتم الأساليب المعرفية بشكل النشاط الممارس أكثر من اهتمامها بمحتوى ومقدار هذا النشاط ، أى أنها تهتم بمعرفة الطريقة التى يدرك ويفكر ويحل بها الأفراد مشكلات ومواقف العالم المحيط بهم .

٢- الأساليب المعرفية تعتبر أبعاد مستعرضة عبر كل أنواع السلوك البشرى ، ولذلك تعتبر من الأدوات الفعالة فى تفسير السلوك فى المواقف المختلفة ، كما أنه من الممكن قياسها بوسائل غير لفظية تساعد على تجنب كثير من المشكلات التى تثيرها الوسائل اللفظية نظرا لاختلاف المستويات الثقافية للأفراد .

٣- تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبى ، بمعنى أنها غير قابلة للتغيير والتعديل بسرعة فى أثناء حياة الفرد ، وهذا يجعل لها أهمية خاصة فى عمليات التوجيه والإرشاد النفسى على المدى الطويل .

٤- تتميز الأساليب المعرفية بأنها تشكل توزيع على متصل يبدأ من أحد القطبين وينتهى بالآخر ، أى أنها (ثنائية القطب Bipolar) وكل قطب له خصائصه وسماته وقيمته فى ظل شروط معينة ترتبط بطبيعة المهمة الاختبارية وأيضا بالمتطلبات المعرفية للمهمة موضع البحث . وتكن وآخرون (Witkin et al, 1977, 15:16)

الفروق بين الأساليب المعرفية وكل من :

(الضوابط المعرفية و الاستراتيجيات والتفضيلات المعرفية والأنماط والقدرات العقلية)

لاحظ الباحث اختلاف وجهات نظر الباحثين المهتمين بدراسة الأساليب المعرفية حول مصطلح الأساليب المعرفية ، فمنهم من أطلق عليها الضوابط المعرفية مثل كلاين وجاردنر وآخرون ، ومنهم من أطلق عليها الاستراتيجيات المعرفية حيث أشار ميسيك أنها وثيقة الصلة بالأساليب المعرفية وفرق بينها وبين الأساليب المعرفية ، كما ظهر

مصطلح التفضيلات المعرفية فى كتابات الباحثين فى مجال الأساليب المعرفية ، حيث أن تعريف الأسلوب المعرفى لدى كاجان وموس وسيجل يتضمن خاصية التفضيل ، فيعتبرون أن الأسلوب المعرفى هو الطريقة المفضلة لدى الفرد فى تنظيم مدركاته ، كما أن هيث من الباحثين الذين اهتموا بمصطلح التفضيل المعرفى ، ويرى الباحث أن هناك أوجه تشابه واختلاف بين هذه المسميات ولذلك سوف يعرض الباحث اختلاف وجهات نظر الباحثين حول هذه المسميات والفروق بينها ، وكذلك الفروق بين الأساليب المعرفية والأنماط والقدرات العقلية .

حيث يذكر أنور الشرقاوى (١٩٩٢) ، تصور ميسيك للاختلافات بين الأساليب المعرفية و كل من الضوابط المعرفية والاستراتيجيات والتفضيلات المعرفية ، كما أن ميسيك قد حدد بعض الخصائص الرئيسية للأساليب المعرفية والتى تميزها عن القدرات العقلية .

أولا : تصور ميسيك للضوابط المعرفية واختلافها عن الأساليب المعرفية

١- تختلف الضوابط المعرفية عن الأساليب المعرفية فى أن الضوابط تكون فى أغلبها وحيدة القطب unipolar ،وتهتم بشكل نسبى بوظائف متخصصة فى المجال الذى تتناوله ، كما أنها تتميز فى أغلبها بالقيمتين التوجيهية والكمية ، ولذلك فهى أقرب إلى ما يسمى بالقدرات الأسلوبية Stylistic Abilities ، فى حين تعتبر الأساليب المعرفية من الأبعاد ثنائية القطب Bipolar .

٢- تمثل الضوابط المعرفية مجال مقارن Comparatively Domian ووظائف نوعية متخصصة فى ذاتها ، عكس ما تتميز به الأساليب المعرفية من كونها مستعرضة فى الشخصية ، وتتخطى العديد من المجالات النفسية ، سواء مجال القدرات العقلية أو المجال الاجتماعى ، أو مجال دراسة الشخصية ، ومن أمثلة هذه الضوابط الضابط المعرفى الآلية الضعيفة Strength vs. weakness automatization حيث يشير هذا الضابط إلى تصنيف الأداء المهارى لدى الأفراد بما يشبه نسبيا الأداء المتوقع فى القدرة العامة ، وقد أشار إليه الباحث مسبقا بمعنى مدى المرونة والتكيف فى التعامل مع المواقف المتناقضة والمقحمة .

٣- تعتبر الأساليب المعرفية من المتغيرات عالية الرتبة ، فهى تنظم وتتحكم فى كل من الضوابط المعرفية والاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية وبعض متغيرات الشخصية الأخرى فى شكل أنماط وظيفية مميزة للأفراد .

٤- تختلف الضوابط المعرفية عن الأساليب المعرفية فى أن الضوابط تعتبر بمثابة متغيرات تنظيمية Regulating Variables ، حيث أنها أقل انتشارا عبر المجالات النفسية المختلفة وبالتالى تحقق وظائف خاصة ، فى حين تنتشر الأساليب المعرفية عبر عدة مجالات نفسية مختلفة مما يجعلها أكثر اتساعا .

٥- تتشابه الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية فى نوع النشاط الممارس ، أى أنهما يتسقان فى بداية النشاط المعرفى الذى يمارسه الفرد ، والمجال الذى يمارس فيه هذا النشاط .

و الضوابط المعرفية تتشابه مع الأساليب المعرفية وقدرات الفرد ، حيث أنها تشير إلى الاتساقات فى طريقة أو شكل المعرفة Form of Cognitive والتى عادة ما تقيم بواسطة مقاييس الأداء النمطى Typical وهى أيضا تعتبر من المتغيرات الضابطة أو المنظمة ، وهى تختلف عن الأساليب والقدرات المتشابهة لدى الفرد فهى التى تكون (وظيفية – نوعية) نسبيا وهى أيضا (أحيانا) ما تكون أحادية القطب وموجهة القيمة .

وقد ذكر فرنون (1973) أن كلاين (١٩٥٤) وجاردنر وآخرون (١٩٦٢) يرون الأسلوب المعرفى على أنه ضابط معرفى ، وقد ذكروا أن الأسلوب ما هو إلا نوع من النمط الكلى للضوابط ، ويميز الفرد عن غيره من الأفراد،أما الضوابط فيرونها على أنها ميكانيزمات منظمة تبنيها الأنا للتوسط بين مطالب الحاجات الداخلية للهو وبين الواقع . (Vernon, 1973 ,132)

ثانيا : الاستراتيجيات المعرفية

فقد رأى ميسيك (١٩٨٤) أنها عبارة عن طرق عامة يستخدمها الأفراد فى الأعمال العقلية أى أنها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والذاكرة وتكوين وتناول المعلومات وحل المشكلات ، ويستدل على هذه الاستراتيجيات من طرق التوصل إلى المعرفة .

ويفرق ميسيك بين الاستراتيجية المعرفية والأسلوب المعرفى فى أن الاستراتيجية هى التريث الشعورى أو غير الشعورى للقرارات التى يتخذها الفرد حين يكون الفرد فى موقف الاختيار بين عدة بدائل ، مما يجعل الفرد يعدد من الاستراتيجيات المستخدمة كوظيفة لاختلاف وتعدد المواقف التى يتعرض لها ، بينما يعبر الأسلوب المعرفى عن الاتساق الذاتى المميز الواعى لدى الفرد فى تناوله للموضوعات التى يتعرض لها عبر أنواع كثيرة ومستعرضة من المواقف دون اختيار ، أى أنهما يختلفان من حيث (عمومية الوظيفة) .

فالاستراتيجيات المعرفية غالبا ما تتسق مع خصائص المهام التى يقوم بها الفرد أو المواقف التى يتعرض لها ، فى حين أن الأساليب المعرفية تظل ثابتة نسبيا لفترات طويلة من حياة الفرد مما يجعلها من الوسائل الهامة للتنبؤ بسلوك الأفراد فى المواقف المختلفة فى حين يمكن أن تتعرض الاستراتيجيات المعرفية للتغيير بواسطة التدريب تحت شروط معينة .

ثالثا : التفضيلات المعرفية (Cognitive prefernces)

وقد ذكر أنور الشرقاوى ١٩٩٢ ، أن هذا المصطلح قد ظهر فى كتابات الباحثين المهتمين بدراسة الأساليب المعرفية مثل ميسيك ١٩٨٤ والذى وصف الأساليب المعرفية بأنها عبارة عن تفضيلات معرفية ، أو خاصية الطرق التى يفضلها الفرد فى تصور وتنظيم المثيرات التى يتعرض لها ، مثال ذلك التفضيلات الثابتة للتصنيفات الواسعة مقابل التصنيفات الضيقة للمثيرات .

ويشير أنور الشرقاوى إلى أن ميسيك يرى أن تعريف الأسلوب المعرفى لدى كاجان Kagan وموس Moss سيجل Sigal يتضمن خاصية التفضيل ، حيث يعتبرون أن الأسلوب المعرفى هو الطريقة المفضلة لدى الفرد فى تنظيم مدركاته .

(أنور الشرقاوى ١٩٩٢،١٩١)

وأشار أنور الشرقاوى إلى أن هيث (Heath ,1964) من أوائل الباحثين الذين تعرضوا لمصطلح التفضيل المعرفى ، حيث يؤكد على وجود أربعة أنماط معرفية يفضل الفرد إحداها فى إدراكه للمعلومات وهى :

١-نمط الاسترجاع Recall Type ، ويتصف الفرد الذى يفضل هذا النمط بتقبله للمعلومات على علاتها .

٢-النمط الناقد Critical Type ، ويتصف الفرد الذى يفضل هذا النمط بتشكيكه فى المعلومات من ناحية تمامها وكمالها وصدقها .

٣-نمط المبادئ Principle type ، ويتصف الفرد الذى يفضل هذا النمط بقبوله للمعلومات لأنها تلقى الضوء على مبدأ أساسى أو علاقة ما .

٤-نمط التطبيقات Application Type ، ويتصف الفرد الذى يفضل هذا النمط بقبوله للمعلومات لأنها ذات قيمة للاستخدام فى محتوى اجتماعى أو معرفى معين عند إدراكه للمعلومات .

ويرى أنور الشرقاوى أن هناك تداخلا بين هذه الأنماط والأساليب المعرفية حيث يمكن الاعتقاد أن الأسلوب المعرفى للفرد قد يؤثر على تفضيله لنمط معرفى معين عند إدراكه للمعلومات ، كما أن النمط المعرفى كما يرى هيث heath يتصف بالثبات عبر الزمن . (أنور الشرقاوى ١٩٩٢، ١٨٩)

رابعا : <u>الفروق بين الأساليب المعرفية والأنماط</u>

يختلف مفهوم الأساليب المعرفية واستخدامه كوسيلة لتحديد الفروق بين الأفراد فى المجالات النفسية المختلفة عن نظريات الأنماط التى تركز على محاولة تحديد العلاقة بين السمات الجسمية والنفسية وتصنيف الأفراد وفقا لإحدى هذه السمات الجسمية والنفسية وقد قام كريتشمر وشيلدون (Kretshmer & Sheldon) بتصنيف الأفراد إلى أربعة أنماط جسمية ، إلا أن كريتشمر حاول إيجاد العلاقة بين أنماط الجسم وبين الجوانب المزاجية temperament ، حيث وجد أن المكتنزين يميلون إلى أن يكونوا اجتماعيين واقعيين ، فى حين أن النحيفين يميلون إلى أن يكونوا هادئين متحفظين ميالين للوحدة والانطواء .

ويرى جمال محمد على (١٩٨٧ ، ٣٣ : ٣٤) أن أيزنك (Eysenk) قام بتطوير نظرية الأنماط عند كارل يونج (Yung) حيث تناول مفاهيم الاستثارة Exitatory فى مقابل الكف Inhibition وقد أدى هذا التطوير إلى ظهور فكرة نمطى الانبساط Extroversion

والانطواء Introvertion عند يونج وأيزنك حيث عبر عنها بالأشخاص الذين لهم تفكير عريض واسع فى مقابل ذوى التفكير المثابر أى الذين لا يفضلون العمل فى وسط الجماعة.

وهناك بعض التشابه بين نظريات الأنماط والأساليب المعرفية باعتبارهما أساليب لتصنيف الأفراد ، إلا أن هناك بعض الفروق بينهما التى ذكرها جمال محمد على وتتمثل فى الآتى :

تعتمد بعض نظريات الأنماط فى تصنيفها للأفراد على ارتباط الجوانب الجسمية بالجوانب المزاجية للشخصية ، فى حين أن الدراسات والبحوث المختلفة أظهرت وجود ارتباط ضعيف بين التكوين الجسمى والتكوين المزاجى .

وتنظر بعض نظريات الأنماط إلى طبيعة الشخصية كنتيجة للدراسات البيولوجية والمفاهيم العصبية ومفاهيم الكيمياء الحيوية مما يدل على اعتمادها على الخصائص الجسمية بصفة خاصة ، وعلى الرغم من أهمية الخصائص الجسمية إلا أن خواص الشخصية تشمل العلاقات بين الناس ، وآثار التطبيع والتنشئة الاجتماعية والثقافية وكلها تلعب دورا هاما فى تحديد خصائص وسمات الشخصية المختلفة .

كما أن التصنيف القائم وفقا للأساليب المعرفية يؤكد على أنه ليس تصنيفا ثنائيا للأفراد فى أنماط متمايزة ، وإنما هو تصنيف يتوزع على متصل بحيث يكون لكل قطب من الأسلوب المعرفى قيمته فى ظل شروط معينة ، كما أن هذا التدريج المتصل ليس إلا قطبين لمقياس واحد يبعد أحدهما عن القطب الآخر فى اتجاهين مختلفين بالنسبة لنقطة متوسطة ومن ثم فان ميسيك (Messick, 1976) يرى أننا لو قمنا بتحليل نتائج الأفراد على اختبارات ومقاييس الأساليب المعرفية المختلفة – عامليا – فإنه يمكن التوصل إلى أبعاد وعوامل كثيرة .

خامسا : الأسلوب المعرفى والقدرة

يرى ميسيك ١٩٧٦ ، ١٩٨٤ ، أن الأساليب المعرفية تهتم بطريقة وأسلوب المعرفة وبشكل النشاط الممارس أكثر من الاهتمام بمحتواه ، على خلاف القدرات التى تهتم بمحتوى المعرفة وعملياتها ومستواها أى أنها تهتم بالإجابة على الأسئلة التالية :

أ- ما نوع العمليات التى يجب أن يتناولها ويستخدمها الفرد ؟

ب- وأى عملية ؟

ج- وبأى شكل ؟

وكلما زاد مستوى الفرد المهارى ودقته فى الأداء الاختبارى كلما زاد مقدار ما لدى الفرد من قدرة ، والعكس صحيح والقدرات بذلك خلاف الأساليب المعرفية .

(Messick ,1976 , 1984)

ويتفق ما سبق مع ما ذكره وديجر وآخرون (Widiger et al ,1980,117) أن وتكن وآلتمان ١٩٦٧، ووتكن وجودانف ١٩٧٧، قدموا خمس سمات تميز بين الأسلوب المعرفى والقدرة .

١-أن القدرات تعنى بالمحتوى ، وبمستوى الأداء (مثل استخدام اختبار الأداء الأقصى) فى حين أن الأساليب المعرفية تهتم بالعملية أو الطريقة (كيفية) الأداء (مثل اختبارات الأداء النمطى) ، بمعنى أن مفهوم القدرات يتضمن قياس المهارات فى ظل الحد الأقصى للأداء مع التأكيد على الدقة فى الاستجابة ،أما الأسلوب المعرفى يتضمن قياس الميول فى ضوء الأداء النموذجى ، كما يشير إلى طريقة أو كيفية التوصل إلى المعرفة .

٢-أن القدرات أحادية القطب فى حين أن الأساليب تتضمن التضاد وتكون ثنائية القطب ،بمعنى أن القدرات العقلية تبدأ من الأداء الأبسط حتى الأداء الأقصى كما أن القدرات العقلية إتجاهية القيمة فالطرف الأعلى فيها أفضل من الطرف الأقل، بينما الأساليب المعرفية ثنائية القطب مما يعنى أنها تتراوح من أقصى المدى إلى أقصى النقيض ولا يوجد لأى من القطبين أفضلية على الآخر بل تعتمد ملائمة كل قطب على طبيعة الموقف والمتطلبات المعرفية للمهام المتاحة .

٣-أن القدرات ذات قيمة مباشرة (بمعنى أنه كلما زادت القدرة كلما كانت أفضل بينما الأساليب فتتضمن بعض القيم ، بمعنى أن كل قطب له خصائص معينة) .

وأشار خالد أحمد جلال (١٩٩٧ ، ١١١) إلى أن هايز وآلينسون قد ذكرا أيضاً أن القدرات تعتبر ذات قيمة موجهة Value directional، فالشخص الذى لديه قدرة أعلى يعتبر أفضل من الشخص صاحب القدرة الأقل ، فى حين أن الأساليب المعرفية تعتبر ذات قيمة فارقة Value differential، بمعنى أنها تشير إلى الفروق الفردية فى البناء المعرفى المميز للفرد فكل طرف منها يعنى خصائص معينة تختلف عن خصائص الطرف الآخر .

٤-أن القدرات قد تتغير عبر الزمن (مثل أن الفرد يستطيع تحسين قدرته بالتدريب فى حين أن الفرد الذى يقف على بعد الأسلوبية يكون ثابتا عبر الزمن) .

٥-أن القدرات تكون خاصة بوظيفة أو سيادة وحيدة فى حين أن الأساليب تكون عامة أو شاملة ، (بمعنى أن القدرات العقلية محدودة الامتداد بالمقارنة بالأساليب المعرفية حيث أن القدرات العقلية خاصة بوظيفة وحيدة أو مجال معين مثل القدرات اللفظية أو القدرات العددية على عكس الأساليب المعرفية والتى تتصف بالعمومية والشمول حيث تتضح عبر مجالات القدرات وكذلك المجال الاجتماعى ودراسة الشخصية) .

بعد العرض السابق للاختلافات بين الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية والاستراتيجيات والتفضيلات المعرفية والأنماط والقدرات العقلية وجد الباحث أنه قد توحى هذه الفروق بشىء من التداخل إلا أن هناك عدة نقاط أساسية متفق عليها وهى :

أن الأساليب المعرفية سمات عالية الرتبة ، متضمنة فى كثير من العمليات النفسية وتشير إلى طريقة أو كيفية التوصل إلى المعرفة ، كما أن الأساليب المعرفية هى المسئولة عن الفروق الفردية فى كثير من المتغيرات المعرفية والادراكية ، وأنها تنتشر عبر عدة مجالات نفسية مختلفة مما يجعلها أكثر اتساعا من الضوابط والاستراتيجيات والتفضيلات المعرفية ، كما أنها تعبر عن أسلوب وطريقة الفرد الأكثر تفضيلاً فى تنظيم ما يراه وما يدركه ويتذكره ويفكر فيه .

الأساليب المعرفية المعنى بها فى البحث الحالى

لقد تناول الباحث الحالى دراسة أسلوبين من الأساليب المعرفية وهما أسلوب التروى – الاندفاع و أسلوب تحمل – عدم تحمل الغموض ، وسوف يتناول الباحث كل منهما على حده بالعرض والمناقشة .

أولاً : أسلوب التروى – الاندفاع Impulsive vs. Reflective Cognetive Style

يعتبر كاجان (١٩٦٤) أول من قدم وصفا لبعد التروى – الاندفاع ، حيث يرى أنه يتصل بدرجة ميل الفرد للاستجابة بسرعة أو بدقة وذلك عند مقارنة الدقة فى مهام مشتملة على مواقف الشك وعدم اليقين . (Kagan & Rosman, 1964, 26)

وقد اشتق التصور العقلى الأول لمفهوم التروى–الاندفاع من سلسلة دراسات قام بها (كاجان وآخرون ١٩٦٤ ، كاجان ١٩٦٥، كاجان ١٩٦٦) لتصنيف الأساليب التحليلية فى مقابل الأساليب غير التحليلية ، وقد افترض كاجان أهمية الفروق فى الاتجاهات التحليلية وغير التحليلية واسترشد كاجان عن طريق تقويم امبريقى فى الوصول إلى نتيجة هى ، أن بعد التروى – الاندفاع يعتبر أحد المحددات الكثيرة للاتجاه التحليلى فى مواجهة الاتجاه غير التحليلى ، حيث وجد أن التحليل ارتبط مع الأسلوب الأكثر تأملا فى المهام التصورية ، فى حين أن الاستجابة غير التحليلية قد ارتبطت مع الاستجابة باندفاعية .

(Blook et al, 1974,116)

كما عرف كل من كاجان وكوجان بعد التروى – الاندفاع بأنه (الدرجة التى يتأمل بها الفرد فى صدق الحل فى حالة استجابة مشكوك فيها) ولذلك فإن بعد التروى – الاندفاع يحدد بواسطة السرعة والدقة التى يتوصل بها الفرد للحل الصحيح .

(Kagan & Kogan, 1970,1309)

فكما يقول كاجان وروزمان (١٩٦٤) أن (الأفراد الذين يتأنون فى اتخاذ القرار فى مواقف عدم التأكد يكونون " متروين " بينما الأفراد ذو السرعة فى اتخاذ القرار فى الظروف التى تتصف بعدم التأكد يكونون " مندفعين "). (kagan & Rosman ,1964 ,1)

ويذكر مسارى (١٩٧٥) أن (التروى – الاندفاع يشير إلى الدرجة التى يقيم بها الشخص البدائل الممكنة للحل فى مواقف الاستجابة المرتفعة الغموض) فالأطفال المتأملون يأخذون وقتا ليقرروا بعناية مفترضين صحة الاستجابات المتنوعة حتى يتأكدوا

من أن واحدا منها صحيح تماما ، أما الأطفال المندفعون من جهة أخرى فيختارون بسرعة مع اهتمام أقل للاختيارات. (Massari ,1975, 61: 67)

وقد صمم كاجان وروزمان اختبار تطابق الأشكال المألوفة (١٩٦٤) (Matching Familiar Figures Test) ويرمز له بالرمز(MFFT) وهو عبارة عن عمل مطابقة لنموذج مع عديد من البدائل لإيجاد استجابة عدم التأكد واللايقين ،وتم بناء هذا الاختبار لتصنيف الأفراد فى ما يتعلق بأسلوبهم المعرفى التروى – الاندفاع ، وقد تم توظيف هذا الاختبار على أنه معيار لقياس بعد التروى – الاندفاع فى عدد كبير من الأبحاث (Kagan & Rosman, 1964, 11: 37)

وقد تمت أول محاول لملائمة وتقنين هذه الأداة فى البيئة العربية عام (١٩٨٤) قام بها حمدى الفرماوى فى دراسته للدكتوراه ١٩٨٤ ويتحدد أسلوب التروى – الاندفاع فى ضوء بعدى الدقة Aecuracy (والتى تقدر بعدد الأخطاء التى يقع فيها الفرد حتى يصل إلى الاستجابة الصحيحة) والكمون Latency (ويقدر بالزمن الذى يستغرقه الفرد حتى إصدار أول استجابة تجاه المثير سواء كانت خطأ أم صواب) وسوف يعرض الباحث الأداة المستخدمة فى دراسته أثناء عرض أدوات البحث .

ويرى كاجان (١٩٦٦) أن المندفعين يقررون ويختارون بين فروض الموقف بسرعة مع اعتبار لقليل من الاحتمالات لذلك تكون دقتهم قليلة نسبيا ، بينما يقرر ويختار المترووين ببطأ مع اعتبار لكثير من الاحتمالات ، لذلك يتميزون بالتقييم الصحيح للموقف . (Kagan, 1966 , 17)

وبناء على ما سبق يتبين الاختلاف فى الأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع فى أن المتأملين يتصفون بأنهم أكثر تأنى ودقة عن المندفعين الذين يتصفون بالتسرع وعدم الدقة

كما يرى فؤاد أبو حطب (١٩٨٦، ٤٣٧) أن أسلوب التروى – الاندفاع يميز بين أولئك الذين يتأملون مدى المعقولية فى الحلول العديدة المقترحة فى الوصول إلى حل فعلى وبين أولئك الذين يستجيبون استجابة فورية لأول عرض أو حل يطرأ على الذهن بينما يذكر تيدمان (Tidman,1989,263) أن أسلوب التروى – الاندفاع يشير إلى الدرجة التى عندها يتأمل الفرد فى فحص فروضه لحل مشكلة تحتوى على استجابة غير مؤكدة ويقاس هذا الأسلوب فى ظل التناقض بين أخطاء الموقف وكمون الاستجابة ، كما وصف

المندفعين بالسرعة وعدم التكيف نسبيا ، بينما المتأملين أبطأ وأدق نسبيا ، كما يتصفـــون بمزيد من التكيف وبالتالى فإن مدى التكيف قد يكون المحدد لأفضلية قطب على الآخر .

ولقد ذكر كاجان (Kagan ,1971,213) أن بعد التروى – الاندفـــاع كمـا قيـس بالأداء فى اختبار مطابقة الأشكال المألوفة (MFFT) يعتبر مقياسا للتقييم فى مهمة حـل المشكلة ولذا فهو يفترض أن الأطفال يتـــأنون ويقوّمـــون إجاباتـــهم وبالتـــالى ســتكون استجاباتهم أبطأ وأكثر دقة وإذا لم يتأن الأطفال فإجاباتهم سوف تكون أقـــل دقـــة بســبب تقييمهم البسيط للإجابات التى تخطر على بالهم .

ويرى ميسير (Messer, 1976 , 1026) أن الشخص " المتأمل " لا يقضــى وقتـا أطول يقيم الفروض فقط ولكنه يجمع أيضا معلومات أكثر عن الأساس الذى يبنـــى عليـه قراراته كما أنه يجمع تلك المعلومات بطريقة أكثر تنظيما من المندفع .

و ترى فاطمة حلمى(١٩٨٦، ٣٤) أن بعد الـــتروى – الاندفــاع يحـدد بواسـطة السرعة والدقة التى يتوصل بها الفرد للحل الصحيح فى المواقـــف التـــى تشـتمل علـــى استجابات مشكوك فى صحتها . كما يرى كاجان (١٩٧١) أن الدقة تتحدد سلبيا بواســطة العدد الكلى للبدائل غير الصحيحة التى جرى اختيارها قبل التوصل للحل الصحيح، وتحـــدد السرعة بواسطة وقت الاستجابة الذى استغرقه المفحوص ليقدم استجابته الأولـــى ســواء كانت هذه الاستجابة صحيحة أم خاطئة . (kagan , 1971,28)

كما أكد كاجان وزملائه (١٩٦٣) أن الاستجابة التحليلية تتطلب مزيدا مـــن الوقـت للفحص والتدقيق فى المثيرات وقد أجروا أربع دراسات متوالية لاختبار العلاقة بين أسلوب التروى – الاندفاع والاستجابة التحليلية وكشفت النتائج عن وجود ارتباط بين الاســـتجابة التحليلية والتروى ، فالأطفال التحليليون يميلون إلى تأجيل أحكامهم الادراكية على عدد من المهام المتنوعة التى عرضت عليهم من أجل الفحص والتدقيق ، بينما يميل الأطفال غـــير التحليليين إلى إصدار أحكام سريعة عن الأداء . (Kagan et al, 1963, 100)

وقد صنف كاجان (Kagan, 1966) الأفراد إلى أربع مجموعـــات علـــى أســاس السرعة والدقة :

المجموعة الأولى :

الأفراد الذين يكون لديهم وقت استجابة فى اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة (MFFT) أعلى من المتوسط للعينة ولكنهم يكونون أقل من المتوسط فى عدد الأخطاء وسميت هذه المجموعة (بطئ مع دقة) (S low/Accurate) ويرمز لها بالرمز (S/A) وهى تشمل مجموعة المتروين (Reflectives) .

المجموعة الثانية :

هم الذين يكونون تحت المتوسط عن العينة فى أوقات الاستجابة ، ويكونون أعلى من المتوسط فى عدد الأخطاء ، وتسمى هذه المجموعة (سرعة / مع عدم دقة) (Fast / Inaccurate) ، ويرمز لها بالرمز (F/I) وهى تشتمل على مجموعة المندفعين (Impulsives) .

المجموعة الثالثة :

الذين تكون أوقات الاستجابة لديهم أعلى من المتوسط ، وعدد أخطائهم أعلى من المتوسط أيضا وهذه المجموعة تسمى مجموعة (بطئ / مع عدم الدقة) (Slow / Inaccurate) ويرمز لها بالرمز (S/I) .

المجموعة الرابعة (الأخيرة) :

الذين يكونون ذوى سرعة استجابة أقل من المتوسط ، وعدد أخطائهم أقل من المتوسط أيضا وتسمى هذه المجموعة (سرعة / مع دقة)(Accurate / Fast) ويرمز لها بالرمز (F/A).

وقد اعتبر كاجان (١٩٦٦) أن المجموعتين الأولى والثانية تمثلان تقريبا (٨٠%) عادة من حجم أى عينة عشوائية ، بينما تمثل المجموعة الثالثة والرابعة أيضا تقريبا (٢٠%) الباقية من حجم العينة العشوائية . (Kagan 1966, 17-24) .

<u>تفسير التروى – الاندفاع</u>

يذكر فيكتور وآخرون (Victor, et al , 1985,141) أن هناك تفسيرين مختلفين لتكوين بعد التروى – الاندفاع فى رأى كاجان Kagan وذلك أن مفهوم التروى – الاندفاع

خاص ومقيد تماما بالمواقف المعرفية ذات الاستجابة المرتفعة الغموض ، وذلك كما ينعكس على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة ، والرأى الآخر ينظر إلى تكوين التروى – الاندفاع من منظور أوسع كما ينعكس فى السلوك اليومى (أو ما يمكن أن نسميه الاندفاع السلوكى).

وأكدت نتائج بعض الدراسات تأييد رأى كاجان ولم تؤيد وجهة النظر الأخرى بينما يرى بلوك وآخرون (Blook,1974) أن تكوين بعد التروى – الاندفاع قاصر على التعامل مع السلوك اليومى ، كما توصلت دراسة باولسن (Baulsen,1978) إلى أن الاندفاعية المعرفية (التروى – الاندفاع) Cognitive impulsivity مختلفة عن الاندفاعية الحركية Motoric impulsivity كذلك أكدت دراسة جلو وآخرين (Glow et al ,1983) نفس الرأى السابق ، حيث كشفت نتائج الدراسة عن عدم ارتباط متغيرات الاندفاعية كما قيست باستبيان الاندفاعية لأيزنك مع الاندفاعية المعرفية كما قيست بالزمن على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة كما أكدت هذه النتائج دراسة فيكتور وآخرين (١٩٨٥) ، حيث أن الاندفاعية السلوكية Behavioral impulsivity كما قدرت من خلال المعلمين لم ترتبط ارتباطا دالاً مع الاندفاعية المعرفية كما قدرت بالزمن على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة .

وقد حدد كاجان (Kagan, 1966, 17) خطوات حل المشكلات المرتبطة بالاندفاع – التروى فى خمسة مراحل :-

المرحلة الأولى : تتمثل فى استيعاب المشكلة .

المرحلة الثانية : تتمثل فى اختيار الفروض المفضلة التى تمثل طريقة الوصول إلى حل للمشكلة .

المرحلة الثالثة : هى التحقق من الفروض .

المرحلة الرابعة : تتمثل فى تقييم صدق الموقف للوصول إلى المرحلة الثالثة .

المرحلة الخامسة والأخيرة : تتمثل فى القرار المتعلق بالموقف ، ويؤثر الاندفاع – التروى فى المرحلتين الثانية والخامسة أى فى الوقت الذى يستغرقه الفرد لاختبار الفروض ذهنيا وما يترتب على ذلك من اتخاذ القرار المناسب .

ديناميات بعد التروى – الاندفاع

يرى الباحث أن الأسلوب المعرفى التروى – الاندفاع يرتبط بالدينامية النفسية للفرد فقد ذكر كاجان وكوجان (١٩٧٠) أن الخوف من عمل الخطأ من المحددات الرئيسية لبعد التروى – الاندفاع ،لأن خوف الطفل من أن يخطئ من المحتمل أن يجعله متأملا فالطفل المتأمل يهتم بتجنب الخطأ مهما كلفه الأمر ، أما الطفل المندفع فيبدو أقل خوفا من عمل الخطأ وبالتالى يستجيب بسرعة ويتفق الباحث مع هذا الرأى ويضيف إليه عامل (القلق) حيث بادر بعض الباحثين بدراسة العلاقة بين أسلوب التروى – الاندفاع والقلق مثل دراسة نادية السعيد (١٩٩٠) . ولذلك يمكن اعتبار " القلق " أحد ديناميات بعد التروى – الاندفاع ، وقد ذكر كاجان و كوجان (١٩٧٠) أن التروى – الاندفاع قد يكون نتيجة للقلق ، ولكن يختلف مصدر القلق لدى نوعى الأطفال (المتأملين – المندفعين) حيث ينشأ مصدر القلق لدى المتأمل من التوقع بأن البيئة الاجتماعية ستعتبر الفرد غير كفء إذا فعل خطأ ، ولدى المندفع من التوقع بأنه سيعتبر غير كفء إذا استجاب ببطأ .

كما يرى أيضا كاجان وكوجان ،أن الطفل الذى مر بخبرة تؤكد باستمرار على تجنب الخطأ سوف يلقى قبول الكبار ويتلقى تقييما ذاتيا إيجابيا فيما يتعلق بكبح السلوك غير الملائم ، كما أن الطفل ذو الخبرة التى أكدت على النجاح (بمعنى أنه يمتدح للسير بنجاح والصعود بنجاح أو التحدث بنجاح) سوف يعرف كراشد مقبول ويكون كفؤاً فيما يتعلق بالنجاح فى مهمة صعبة تتعلق بالإنجاز العقلى فضلا عن كبح السلوك غير الملائم وهذا الطفل الذى مارس خبرة مكافئته على النجاح فقد يقدم نموذجاً غير واقعياً لمستوى من الكفاءة مطلوب يستحسن ويقبل من الراشدين ، ولذلك يجد الطفل صعوبة فى العمل ويندفع غالبا كى يخفف القلق فى التفكير فى " أنا قد لا أكون كفؤا " .

(Kagan & Kogan, 1970 , 1313 : 1315)

بينما يرى بيترز و بيرنفيلد (١٩٨٣) أن أسلوب الاندفاع ينتج من طفل يحاول الهروب من موقف حل المشكلة من خلال الاستجابة السريعة ومن خلال الإذعان ، بينما أسلوب التروى قد ارتبط مع التركيز وبذل الجهد الأكبر والتحدى المباشر للمشكلة ومحاولة البحث عن الحل الملائم . (Peters & Beirnfeld, 1983, 81)

مما يوضح لنا أن بعد التروى – الاندفاع هو محصلة لمجموعة عوامل دينامية مشتركة يمكن أن نحصرها باختصار فى الخوف من الوقوع فى الخطأ أو توقع الخطأ أو القلق .

علاقة أسلوب التروى – الاندفاع بمراحل النمو

أظهرت الدراسات العرضية والطولية التى أجريت على بعد التروى – الاندفاع لمعرفة درجة نموه أن الأطفال يصبحوا أكثر تروى بطريقة آلية مع تقدم العمر .

كما أظهرت دراسات عديدة أن العلاقة السالبة بين زمن الاستجابة وعدد الأخطاء فى اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة تصبح أكثر ارتفاعا مع تقدم العمر حيث تكون هذه العلاقة أقل قوة فى عمر ما قبل المدرسة عنه لدى أطفال عمر المدرسة ، فقد أظهرت بعض الدراسات أن متوسط الارتباط لدى كل عينات المفحوصين المتاحة فى عمر خمس سنوات أو أقل يكون (-٠,٢٨) فى حين أن الارتباط يكون (-٠,٥٦) لدى عينات عمر المدرسة (بلوك ، ١٩٧٤) وترى (فاطمة حلمى : ١٩٨٦) أن زيادة زمن الاستجابة فى اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة يصبح مرتبطا مع أخطاء أقل بعد دخول المدرسة فقط وقد يرجع ذلك إلى أن الطفل الصغير لا يدرك أهمية التأجيل فى حل المشكلة .

(فاطمة حلمى ،١٩٨٦، ٤٧)

ويشير البعض إلى أن أطفال ما قبل المدرسة عادة ما يكون اهتمامهم بالباحث أكثر من اهتمامهم بالاختبار نفسه ،فقد لاحظ (ناديو ،١٩٦٨) أثناء تطبيق بعض الاختبارات على أطفال مدارس الحضانة ،أن هؤلاء الأطفال كانوا أكثر انشغالا فى أنشطة أخرى لا تتصل بموضوع الاختبار مثل الحديث مع الباحث أو الاهتمام بالأطفال الآخرين.

(Messer, 1976, 1024)

عمومية بعد التروى – الاندفاع

يؤكد كاجان (١٩٦٥) على عمومية بعد التروى – الاندفاع حيث ذكر فى قوله (أن الميل للتروى فى الفروض المختلفة يعمم ليس فقط خلال المهام التى تكون بدائل الاستجابة فيها معطاة "مثلما فى اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة ، ولكن أيضا نرى تعميما لبعد التروى – الاندفاع فى الاختبارات التى يطلب من الطفل أن ينتج فيها بدائله الخاصة به) .

(Kagan, 1965,154:160)

وقد استنتج ميسير (Messer, 1976, 1030) أن عمومية مفهوم التروى – الاندفاع يظل متوسط القوة خلال صور مختلفة من اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة كما أنها تمتد أيضا للاختبارات التى تحتوى على مطالب ومحتوى متغير عن اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة .

ثبات بعد التروى – الاندفاع

يرى كاجان وكوجان (١٩٧٠) أن بعد التروى – الاندفاع يعتبر خاصية ثابتة ولكنه قد يتغير بالنمو حيث أن الأطفال عندما ينمون يصبحون تدريجيا أكثر تأملا ، حيث يزداد كمون استجاباتهم وتتناقص أخطائهم فى اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة .

(Kagan & Kogan, 1970, 1273)

فقد قام كاجان (١٩٦٥) بدراسة ثبات بعد التروى – الاندفاع حيث قام فى دراسته الأولى بتطبيق اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة فرديا على (١٠٤) طفلا من البنين والبنات فى الصفين الثالث والرابع ، وبعد عام من التطبيق الأول تم تطبيق نسخة مختلفة اختلافا بسيطا من اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة ولقد وجد أن الارتباطات بين وقت الاستجابة فى التطبيق الأول والتطبيق الثانى كانت مرتفعة لدى كل من البنين والبنات فى كل من الصفوف وكان متوسط الارتباط (٠,٦٢) .

وفى الدراسة الثانية لحساب ثبات بعد التروى – الاندفاع وقد اشتملت على (١٠٢) طفلا تم تطبيق اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة عليهم فى الصف الأول بالمدرسة وبعد سنة تم إعطائهم نفس الاختبار السابق وهم فى بداية الصف الثانى .

وقد استنتج كاجان فى هذه الدراسة أن الارتباطات بين زمن الاستجابة فى التطبيق الأول وزمن الاستجابة فى التطبيق الثانى كانت(٠,٤٨) لدى البنين و (٠,٥٢) لدى البنات.

(Kagan ,1965 ,133:161)

وفى دراسة ميسير وبرودزنسكى (١٩٨١) والتى قاما فيها ببحث ثبات أداء الطفل فى اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة لمدة أكثر من ثلاث سنوات ممتدة من أعمار (١١– ١٤) سنة حيث وجد ثباتا متوسطا لكمون الاستجابة فى اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة وكذلك عدد الأخطاء . (Messer & Brodzinsky ,1981 , 848)

كما وجد سالكند (Salkend, 1980, 237) أن الأخطاء تتناقص حتى عمر (١٠) سنوات ثم تثبت بعد ذلك فى حين أن الكمون يزداد حتى عمر (١٠) سنوات ، وبعد ذلك يتناقص ، مما يجعلنا نلاحظ أن الميل للتروى أو الاندفاع فى الاستجابة لحل مشكلة ذات استجابة مشكوك فيها يكون ميلا ثابتا نسبيا فيما بين الأطفال صغار السن لفترة

قصيرة من الوقت ، ويتضح لنا أن هناك تناقص فى عـدد الأخطـاء وثبـات فـى كمـون الاستجابة كلما تقدم العمر.

وبعد هذا العرض للأسلوب المعرفى التروى – الاندفاع من خلال أبعـاده المختلفـة فقد تبين أن مفهوم التروى – الاندفاع خاص بالمواقف مرتفعة الغموض وأنه يختلف عـن الاندفاعية السلوكية ، وأن أسلوب التروى – الاندفاع يرتبط ببعـض الديناميـات النفسـية كالقلق والخوف من ارتكاب الأخطاء ، وأن الأطفال يصبحون أكثر ترويا مع تقدم العمر

وبعد أن تناول الباحث أسلوب التروى – الاندفاع ينتقل إلى أسلوب تحمل – عـدم تحمل الغموض فى عرض توضيحى من حيث المقصود من تحمل – عدم تحمل الغمـوض والمظاهر الدالة على الموقف الغامض ،والبعد الدينامى فى أسلوب تحمل – عـدم تحمـل الغموض .

ثانيا:- أسلوب تحمل - عدم تحمل الغموض

Tolerance –Intolerance of Ambiguity

المقصود من تحمل الغموض

لقد حاول نورتون (١٩٧٥) الحصول على تعريف محدد لعــــدم تحمــل الغمــوض فقام بتحليل محتوى الكتابات التى تناولت مصطلح الغموض من عــــام ١٩٣٣ إلــى عـام ١٩٧٠ وأظهر هذا التحليل أن هناك (١٢٥) استخداما لمصطلح الغموض تم تصنيفهم إلــى (٨) فئات توضــح المقصــود بــالغموض بالإضافــة إلــى النسـبة المئويــة لاســتخدام كل فئة كالآتى :

١-المعانى المتعددة Multipe Meanings

تعتبر المثيرات غامضة عندما يكون لها على الأقل معنيين سواء كان الفرد مـــدرك أو غير مدرك لتعدد هذه المعانى وبصرف النظر عن كونــــها واضحـــة أو غـــير واضحـــة (نسبة الاستخدام ٢٨%) .

٢-مبهمة - غير مكتملة - مجزأة: Fragmented – Incompleteness – Vagueness

تعتبر المثيرات غامضة إذا كانت أجزاء من الكل غير موجودة مثل الصــــور غــير المكتملة والأشكال المجزأة (نسبة الاستخدام ١٨%) .

٣-احتمالية : Probability

تعتــبر المثــيرات غامضـــة إذا أمكــن تحليلــها علــى أنــها (غــير مؤكــــدة) (نسبة الاستخدام ١٢%) .

٤-غير منتظمة (غير محددة البنية) : Unstructured

تعتبر المثيرات غامضة عندما يكون تنظيمها أو تنظيم جزء منــــها غـــير واضـــح (نسبة الاستخدام ١٠%) .

٥-نقص فى المعلومات : Lack of Information

يعتبر الموقف الذى لا يوجد به معلومات أو به قليل من المعلومات موقف غامــض (نسبة الاستخدام ٩%) .

٦-غير مؤكدة : Uncertainly

الغموض يتعادل مع حالة العقل عند الابتكار وبهذا المعنى فـــان الغمـــوض يعتـــبر نتيجة الموقف أو الحدث أو التفاعل (نسبة الاستخدام ٩%) .

٧- غير متسقة أو متناقضة أو متضادة :

Contraries – Contradiction – Inconsistencies

أى مثيـــر أو مجموعة من المثيرات تكون نتيجة معلومات متناقضة تعتبر غامضة (نسبة الاستخدام ٨ %) .

٨- غير واضحة : Unclear

أحيانا يستخدم الغموض كمرادف لكلمة عدم الوضوح (نسبة الاستخدام ٦%) .

وهناك بعض المظاهر التى تدل على غموض الموقف ويمكن استنتاجها فيما أشـــار إليه نورتون فيما يتصل بالموقف الغامض .

المظاهر الدالة على الغموض فى الموقف عند نورتون

أولا : درجات الغموض فى المثيرات يمكن تحديدها بطريقتين الأولى هى التغير فـى درجة انتظام المثيرات أو بناء المثيرات الفيزيقية ، والثانية هى التنـــوع فـــى التفســيرات أو الاستجابات لهذا المثير من قبل المدرك .

ثانيا : نقص الوضوح أو نقص الانتظام أو عدم الثبات أو عدم الاختـــلاف أو عـــدم التمييز ليس شرطا ضروريا بالرغم من أنه ربما يكون شرطا كافيا لوصف الشىء على أنه غامض .

ثالثا : الفرد ليس فى حاجة لأن يرى الغموض فى المثيرات ليدرك أنـــها غامضـــة فالناس أحيانا لا يرون أن الصورة غامضة أو غير كاملة أو غـــير متناســقة أو ينقصـــها المعلومات أو الوضوح ، وقد أوضح الباحثون أن الصورة ربما تكون غامضة لأنها أنتجـت استجابات متعددة عبر مجموعات من الناس . (Norton , 1975 , 608:609)

دينامية تحمل – عدم تحمل الغموض

يفترض الباحث أن هناك علاقة بين البناء الدينـــامى لشــخصية الفـــرد وأســلوبه المعرفى تحمل – عدم تحمل الغموض، وتتمثل تلك العلاقة فى (القلق) الناتج عن التعـــرض للمواقف الغامضة أو المواقف غير المألوفة للفـــرد حيـــث يعتـــبر هـــارنجتون وزمـــلاءه (Harrington, et al, 1978, 243) أن عدم تحمل الغموض رد فعل تعويضـــى دينـــاميكى لدى الأفراد الذين يتصفون بضعف الأنا ويأتى رد الفعل هذا كاستجابة للقلق فى المواقـــف الغامضة أو المواقف المعقدة ، والتى لا يمكن معالجتها أو التعامل معها بالطرق المألوفة .

ولذلك يرى الباحث أن القلق يرتبط بالأسلوب المعرفـــى تحمـل – عـدم تحمـل الغموض حيث أكدت بعض الدراسات العلاقة ما بين القلق وتحمل الغمـوض كمـا كشـفت عن ذلك دراسة كاشور وباندى (١٩٨٠) .

كما يشير هارنجتون وزملائه ١٩٧٨ إلى مـا افترضتـه فرانكـل ١٩٤٩ حيـث افترضت أن الأطفال المتسمين بالقلق فى المواقف الغامضة يتعلمون كيفية تجنـب القلـق الناتج عن هذا الغموض عن طريق الابتعاد أو تجنب المواقف الغامضة بسـرعة ، وقصـر اهتمامهم على عناصر قليلة نسبيا بالمجالات المعقدة .

(Harrington et al, 1978 , 242)

ويذكر عبد الستار إبراهيم (١٩٧٩) أن القلق من الظواهـر السـلوكية المرتبطـة بأسلوب النفور من الغموض وقد أكدت تجارب مافيت (Maffit, 1953) أن الأشخاص فـى مواقف التعصب يظهرون ميلاً أكبر للقلق غير الناضج ، وأن هذا الأسلوب يعتـبر أسـلوبا أساسيا فى تجنب الصراعات التى تواجه الشخص فى مواقـف التـهديد فالشـخص فـى المواقف الاجتماعية الغامضة لا يرى الناس إلا فى أقطابهم المتطرفة ، وهو بـهذا يرفـع درجة إحساسه بالأمان ، فعندما يكون العالم أبيض أو أسود فإنه يمكن للشخص أن يضـع تمييزاته وقراراته بسهولة دون أن يواجه خطر قلق الوقوع فى الأخطاء .

(عبد الستار إبراهيم ،١٩٧٩، ١١١)

وقد افترض بودنـر (Budner, 1962,29:30) فـى دراسـته أن الأفـراد غـير المتحملين للغموض سوف يميلون إلى أن يكونوا أكثر تمسكا بالتقاليد عـن غـيرهم مـن متحملى الغموض وقد أكدت نتائج هذه الدراسة صحة هذا الفرض ، حيث كشـفت النتـائج عن معاملات ارتباط دالة بين عدم تحمل الغموض وكل من (الميل لوصف الذات على أنـها تقليدية أكثر من أنها غير تقليدية ، مع الحذر اكثر من الجسارة ومع العادى "عدم التميـيز " أكثر من التفرد) كما أشارت النتائج إلى أن المرتفعين فى المعتقدات الدينيـة كـانوا أكـثر نفورا من الغموض عن المنخفضين فى معتقداتهم الدينيـة ، وان القبـول غـير الصـارم للمعتقدات يميل إلى اختصار كمية الغموض المدرك ، فالدوجماتية حول معتقدات الفرد قـد كشفت عن ارتباط موجب مع النفور من الغموض ، كما كشفت النتائج عن وجود ارتبـاط موجب بين النفور من الغموض والتسلطية .

إذا كان الباحث قد تناول بالعرض والتحليل - من خلال العرض السابق - الأسلوبين المعرفيين التروى وتحمل الغموض ، فان الصورة سوف تكتمل إذا تناول بالعرض أيضا موضوع الشخصية وسماتها وعلاقتها بالأساليب المعرفية.

ثالثا:- الشخصية Personality

موضوع الشخصية من الموضوعات المهمة فى علم النفس ، وهو موضوع يختص به أحد فروعه ، والواقع أن دراسة الشخصية ليس أمرا هينا ولكن يكتنفه الصعوبات والغموض لتعدد وجهات نظر الباحثين ولاختلاف منطلقاتهم النظرية والدليل على ذلك أن أحمد عزت راجح يرى (١٩٨٧) أن الشخصية هى (كل صفة تميز الشخص عن غيره من الناس تؤلف جانبا من شخصيته ، فذكاؤه ، وقدراته الخاصة وثقافته وعاداته ونوع تفكيره وآرائه ومعتقداته وفكرته عن نفسه من مقومات شخصيته ، كذلك مزاجه ومدى ثباته الانفعالى ومستوى طموحه وما يحمله فى أعماق نفسه من مخاوف ورغبات ، وما يتسم به من صفات اجتماعية وخلقية كالتعاون أو التسامح أو السيطرة ، هذا كله بالإضافة إلى ما يتسم به من صفات جسمية كالقوة والجمال ورشاقة الحركات وحدة الحواس) .

ولذلك يعرف الشخصية بأنها : " جملة الصفات الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والخلقية التى تميز الشخص عن غيره تمييزا واضحا ".

(احمد عزت راجح ، ١٩٨٧ ، ٤٥٧ : ٤٥٨)

ويذكر هول و ليندذى (Hall & Lindzey) في المؤلف الذي ترجمه فرج أحمد فرج وآخرون أن شخصية الفرد تمكننا من التنبؤ بما سوف يفعله الشخص فى موقف معين وعلى ذلك فان هدف البحوث النفسية فى الشخصية هو تحديد قوانين تتعلق بما سوف يفعله الأفراد المختلفون فى جميع أشكال المواقف الاجتماعية والبيئية العامة ، أن الشخصية تتعلق بشكل سلوك الفرد سواء كان سلوكا صريحا أو خفيا ، وشخصية الفرد تتمثل فى أقوى الانطباعات التى يحتلها فى الآخرين وأبرزها وبذلك يمكن القول أن الشخص له (شخصية عدوانية) أو(شخصية مستكينة) أو (شخصية مخيفة) ، فى كل حالة من هذه الحالات يختار الملاحظ صفة أو خاصية مميزة أشد التمييز للمفحوص

ويفترض أنها جزء مهم من الانطباع الكلى يخلفه فى الآخرين وتتعين شخصيته بهذه الكلمة أو الصفة " . (١٩٧١ ، ٤٩٦)

ويعرف أيزنك الشخصية بأنها " المجموع الكلى لأنماط السلوك الفعلية لدى الكائن ونظرا لأنها تتحدد بالوراثة والبيئة فإنها تنبعث وتتطور من خلال التفاعل الوظيفى لأربعة قطاعات رئيسية تنتظم فيها تلك الأنماط السلوكية وهى القطاع المعرفى (الذكاء) ،القطاع النزوعى (الخلق) ،القطاع الوجدانى (المزاج) ،القطاع البدنى (التكوين) " .

(أحمد عزت راجح ، ١٩٧٠ ، ٤٩٦)

كما يعرف عادل الأشول الشخصية بأنها (مجموع الأنشطة التى يمكن اكتشافها عن طريق الملاحظة الفعلية للسلوك لفترة كافية بقدر الإمكان ، وأن الشخصية ما هى إلا النتاج النهائى لأنظمة عاداتنا ، وطريقتنا فى دراسة الشخصية هى عمل وتصميم جزء قطعى لسيل من نشاطات الفرد المتجددة باستمرار ، وأن الشخصية ما هى إلا تأويل أو تفسير نظرى مشتق من جميع الأنماط السلوكية لشخص ما). (عادل الأشول ،١٩٧٨)

مفهوم السمة فى علم النفس

السمة لغة هى العلامة المميزة ، وهى فى علم النفس صفة ثابتة تميز الفرد عن غيره ، فهى بهذا المعنى الشامل تضم المميزات الحسية والحركية والعقلية والوجدانية والاجتماعية ، أى أنها تضم الذكاء والقدرات والاتجاهات والميول والعادات ، ويميز أحيانا بين السمة والقدرة ، فالقدرة هى ما يستطيع الفرد أدائه والسمة أسلوبه المميز فى الأداء أى كيفية استجابته ، ويعرف أحمد عزت راجح السمة بأنها (استعداد دينامى أو ميل ثابت نسبيا إلى نوع معين من السلوك ، أى يبدو أثره فى عدد كبير من المواقف المختلفة).

(أحمد عزت راجح : ١٩٨٧ : ٤٦٠)

ويعرف جيلفورد السمة بأنها (أى جانب يمكن تمييزه وذو دوام نسبى على أساسه يختلف الفرد عن غيره ، ويتفق هذا التعريف مع ما ذكره أحمد عبد الخالق حيث يعرف السمة بأنها (أى خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبى ، يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض ، أى أن هناك فروقاً فردية فيها ، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة ، ويمكن أن تكون جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية) . (احمد عبد الخالق ، ١٩٨٣ ، ٦٧)

كما يرى حلمى المليجى أن المقصود بلفظ " سمة " (أى خاصية يختلف فيها الناس أو تتباين درجة وجودها من فرد إلى آخر ، وقد تكون السمة استعدادا فطريا كالسمات المزاجية ، وقد تكون مكتسبة مثل السمات الاجتماعية ، فالسمة إذا هى صفة فطرية أو مكتسبة يمكن أن نفرق على أساسها بين فرد وآخر ، وتعتبر سمات الشخصية ثابتة برغم أنها تتباين من فرد لآخر) . (فيوليت فؤاد ،١٩٧٩، ٦٧)

أما كاتل فيعرف السمة على أنها (مجموعة ردود الأفعال أو الاستجابات التى تربطها نوع من الوحدة التى تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد ومعالجتها بالطريقة ذاتها فى معظم الأحوال ، والسمة عنده كذلك جانب ثابت نسبيا من خصائص الشخصية ، وهى بعد عاملى يستخرج بواسطة التحليل العاملى للاختبارات) .

(سيد محمد غنيم ،١٩٧٥،٢٧٦)

وسمات الشخصية لا عد لها ولا حصر ، وقد صنفها أحمد عزت راجح تصنيفاً عمليا يسهل دراستها رغم تداخل بعضها مع البعض كالآتى :

١- سمات جسمية : الصحة والجمال والقامة وسلامة الحواس وسرعة الحركة أو بطؤها والمظهر العام للشخص والبنية القوية أو الضعيفة .

٢- سمات عقلية أو معرفية : الذكاء ، القدرات العقلية والمعارف العامة .

٣- سمات وجدانية وانفعالية : الحالة المزاجية ، الاستقرار الانفعالية ، ضبط النفس ، سرعة الإثارة ، الاندفاعية ، القلق ، العدوان ، الشعور بالذنب .

٤- سمات دافعيه : كالرغبات والميول والاتجاهات والعواطف والمعتقدات والقيم ومنها ما هو شعورى أو غير شعورى .

٥- سمات اجتماعية : الحساسية للمشكلات الاجتماعية ، الاشتراك فى النشاط الاجتماعى ، موقف الفرد من السلطة والقيم الاجتماعية ، الميل إلى السيطرة أو الخضوع ، التعاون ، المسالمة أو العدوان ، الاكتفاء الذاتى أو الاعتماد على الغير ، وكذلك السمات الخلقية كالصدق أو الكذب ، الأمانة ، الخداع .

ويفرق فؤاد أبو حطب (١٩٨٣) بين السمات المعرفية والسمات الوجدانية من حيث الأداء حين يشير إلى أن السمات المعرفية والسمات الحركية يشملها جميعا مفهوم أكثر عمومية هو ما يسميه كرونباك الأداء الأقصى Maximum Performance ويقصد به أن يؤديه الفرد أفضل أداء ممكن قدر استطاعته ، أما (السمات الوجدانية) فيشملها ما

يسميه كرونباك أيضا الأداء المميز Typical Performance ويقصد به ما يؤديه المفحوص بالفعل وطريقة أدائه وليس ما يستطيع أداؤه . (فؤاد أبو حطب ،١٩٨٣، ٢٩)

التمييز بين السمة وبين الاتجاه و العادة و العاطفة

يرى أحمد عبد الخالق (١٩٨٣) أن ألبورت (Alport) فرق بين السمة والاتجاه حيث يرى أن الاتجاه عادة يشير إلى موضوع معين (سياسى – اقتصادى – دينى) أما السمة فهى أكثر عمومية من الاتجاه ، وتشير إلى مستوى أرقى من التكامل ، كما أن الاتجاه فى العادة ثنائى ، مع أو ضد ، مفضل أو مكروه ولكن السمات ليست كذلك .

كما يذكر البورت أيضا أن " السمة " من وجهة نظره هى المفهوم الأساسى فى دراسات الشخصية ، أما " الاتجاه " فهو الموضوع الأساسى فى علم النفس الاجتماعى كما يرى أن " العاطفة " تقع بين السمة والاتجاه .

أما العادة Habit فتستخدم بمفهوم ضيق على أنها من الميل المحدد ولذلك فالسمة أكثر عمومية من العادة ، وتتكون السمة فى أحد جوانبها على الأقل من خلال تكامل مجموعة من العادات النوعية التى لها دلالة تكيفيه عامة بالنسبة للفرد ، ولكن العادات لا تتكامل تلقائيا بل عندما يتوافر لدى الشخص صورة أو مفهوم عام من نوع معين يؤدى إلى تكوين السمة فى ظل جهاز أرقى من التنظيم، كما ينظر جاثرى **Gathry** إلى السمة على أنها عادة من نوع أرقى .

ويشير أحمد عبد الخالق (١٩٨٣) إلى ثلاث حقائق تتأكد بها مسلمة وجود السمات:

أولا : إن سمات الأفراد لها درجة مرتفعة من الاتساق ، فان الشخص يكشف عن الاستجابات التعددية نفسها خلال عدد كبير من المواقف المتشابهة .

ثانيا : أننا يمكن أن نجد اختلافا بين الناس فى الدرجة أو فى كمية هذا السلوك الخاص بأى سمة .

ثالثا : إن لشخصيات الأفراد نوع من الاستقرار ، فان الشخص الذى يحصل على درجة معينة (على أحد المقاييس) هذا العام فيحصل فى العادة على درجة قريبة منها فى العام التالى ،كما يرى أحمد عبد الخالق أن ننظر إلى سمات الشخصية بوصفها نوعا من العادات العامة التى يمكن أن تستدعى عدد كبير من المواقف ،وأن ننظر إلى الشخصية على ضوء السمات بأمل أن نصف الاختلافات الجوهرية فى السلوك بطريقة اقتصادية .

(أحمد محمد عبد الخالق ،١٩٨٣، ٦٩)

علاقة الأساليب المعرفية بسمات الشخصية

يمكن القول أن الأسلوب المعرفى يمثل بعدا مهماً من الأبعاد الأساسية للشـــخصية وطالما أن أبعاد الشخصية المختلفة تتكامل فى سياق واحد لتكون شخصية متفردة ، فلا بـد من دراسة أبعاد الشخصية هذه فى علاقتها بعضها بـالبعض الآخـر ،وحيـث أن سـمات الشخصية ذات دوام نسبى تميز الفرد عن غيره من الأفراد ،فلا بد إذا من التعــرف علــى العلاقة ما بين السمات الشخصية للفرد وأسلوبه المعرفــى كأبعــاد للشــخصية حيـث أن الأسلوب المعرفى كما ترى نادية شريف (١٩٨٢) يمكن أن يساعد فى التعرف على بـــاقى السمات والخصائص الشخصية للفرد، والتى تنسحب آثارها فـــى تعاملـــه مـــع المواقــف المختلفة ويؤيد ذلك ما ذكره ميســـيك (١٩٧٣) مـــن أن المظـــاهر الأســـلوبية للمعرفـــة (أبعاد الأســـلوب المعرفـــى) تعكــس أبعــاد الشــخصية التــى تظــهر عــبر المجــالات الوجدانية ،الاجتماعية ، الشخصية و المعرفية .

كما يرى عبد الحليم محمود (١٩٨٩) أن مفهوم الأساليب المعرفية يوحد مـــا بيــن المتغيرات المعرفية والمتغيرات الخاصة بسمات الشخصية ،وأنه الجـــانب التكــاملى مـــن الشخصية الذى يقوم بالربط بين الوظائف العقلية وسمات الشخصية ،ويقوم بالتأثير علـــى صورة الذات لدى الفرد وعلى وجهة نظره تجاه العالم ،وعلى أسلوب حياته كذلـــك ،وقــد أمكن من خلال الأساليب المعرفية دراسة جوانب الشخصية المختلفة سواء كـــانت جوانـــب تربوية أو مهنية أو جوانب انفعالية أو قدرات عقلية أو سمات شـــخصية ،حيــث تنـــاولت دراسات عديدة عربية وأجنبية العلاقة بين الأساليب المعرفية والمتغـــيرات الأخـــرى مـــن معرفية عقلية أو غيرها من سمات وخصائص للشخصية ومجالات تربوية عديدة .

وقد تمكن أنور الشرقاوى(١٩٩٥) من تصنيف البحوث العربية التى تناولت علاقـــة الأساليب المعرفية بالمجالات النفسية والتربوية المختلفة واتضح من هذا التصنيف وجـــود علاقة دالة بين الأساليب المعرفية وبعض سمات الشخصية .

ومنذ ظهور أول دراسة عربية أجراها أنور الشرقاوى بالاشـــتراك مـــع ســليمان الخضرى الشيخ ١٩٧٨ ، وما تلاها من بحوث نشرها أنور الشرقاوى أعــوام (١٩٨١/ أ) (١٩٨١ / ب) ، ١٩٨٢ ، ١٩٨٥ ، ١٩٨٩ ، ١٩٩٠ ، وبعدها اتســـع نطـــاق البحـــث والدراسة فى موضوع الأساليب المعرفية لدى الباحثين العرب واشتمل ذلك علـــى أســـاليب معرفية أخرى بالإضافة إلى الأسلوب المعرفى (الاعتماد – الاستقلال عن المجال الادراكى)

الذى كان محور اهتمام بعض الباحثين ، كما امتد هذا الاهتمام لدى الباحثين العرب إلى الاختبارات والمقاييس التى تستخدم فى قياس الأساليب المعرفية المختلفة .

علاقة أسلوبى الدراسة بسمات الشخصية

تناول بعض الباحثون العرب والأجانب دراسة العلاقة بين أسلوبى الدراسة (التروى – الاندفاع وتحمل – عدم تحمل الغموض) وسمات الشخصية على اختلاف هذه السمات ،وتوصل بعضهم إلى وجود علاقة دالة بين أسلوبى الدراسة وبعض سمات الشخصية ،حيث ظهرت علاقة دالة بين سمة المثابرة والاندفاع المعرفى فى دراسة عبد الهادى السيد (١٩٨٩)، كما تأكدت العلاقة بين الاندفاع المعرفى وسمة القلق فى دراسات وابنر وكونور (١٩٨٦) وريتشارد (١٩٩٧) .

وكشفت بعض الدراسات عن وجود علاقة دالة بين تحمل الغموض وسمة التحفظ الاجتماعى مثل دراسة جون مالتبى (١٩٩٧)، وقد ظهرت علاقة دالة أيضا بين عدم تحمل الغموض وسمة التسلطية وأكدت هذه العلاقة دراسة كينى وجينسبرج (١٩٥٨) وأرليش (١٩٦٥) وجون راى (١٩٨٠)، مما يؤكد العلاقة بين أسلوبى الدراسة وبعض سمات الشخصية ،بينما توصلت دراسات أخرى إلى استقلال أسلوبى الدراسة عن بعض سمات الشخصية ،وسوف يتناول الباحث عرض هذه الدراسات جميعا فى فصل الدراسات السابقة .

وبعد العرض السابق الذى تناول مفهوم الأساليب المعرفية وتصنيفاتها المختلفة ، وخصائصها المميزة وعلاقتها بسمات الشخصية بوجه عام ،سوف ينتقل الباحث إلى عرض الدراسات السابقة فى الفصل القادم والتى توصل لها من خلال حصره للتراث السيكولوجى ،وذلك أولاً فى صورة جدول مختصر يوضح اسم الباحث وعنوان الدراسة وعينه الدراسة وأهم النتائج التى توصل إليها فى دراسته ،ثم يليه عرض آخر بصورة أكثر تفصيلاً يمكن الرجوع إليه .

الفصـــل الثالـــث

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

استخدم الباحث فى هذا الفصل طريقتين فى عـــرض الدراســات الســابقة الطريقة الأولى تمثلت فى إعداد جدول تضمن اسم الباحث وعنــوان بحثــه وأهــم النتائج التى توصل إليها ، والطريقة الثانية تمثلت فى اســـتعراض مفصــل لـــهذه الدراسات بدأها الباحث بالدراسات العربية ثم الدراسات الأجنبية ثــم أعقــب ذلــك عرضا لوجهة نظر الباحث فى هذه الدراسات.

جـدول مخـتـصر للدراسـات السابـقة جدول رقم (١)

أولاً : الدراسات السابقة التى تناولت العلاقة بين أسلوب التروى – الاندفاع وسمات الشخصية			
اسم البـاحث	عنوان الدراسة	العينـة	أهـم النتـائـج
نادية السعيد	بعض المتغيرات العقلية وغير العقلية وعلاقتها بالاندفاع – التأمل لدى طلاب الجامعة .	(١٥٠) من طلاب جامعة المنصورة	١.توجد علاقة موجبة داله إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين عدد الأخطاء والاندفاع فى التعبير. ٢.توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين كمون الاستجابة والاستقلال ووجهة الضبط الخارجى. ٣.توجد فروق دالة إحصائياً بين المندفعين والمتأملين وفقاً لعدد الأخطاء وزمن الاستجابة ، فى الاندفاع فى التعبير لصالح المندفعين.
عبد الهادى السيد	المثابرة لدى المندفعين والمتروين من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى.	(٥٨) تلميذة (٦١) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الإعدادى	١.ترتبط المثابرة ارتباطاً سالباً ببعد الاندفاع بينما ترتبط ارتباطاً موجباً ببعد التأمل. ٢.توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين التلاميذ من الذكور المتأملين والذكور المندفعين فى المثابرة لصالح المتأملين. ٣.توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين التلاميذ من الذكور المتأملين والإناث المتأملات لصالح الذكور المتأملين. ٤.توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين التلاميذ المندفعين من الذكور والتلميذات المندفعات لصالح التلميذات المندفعات.
عبد العال عجوة	الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية	(١٥١) من طلاب جامعة المنوفية	١. أسلوب التأمل مقابل الاندفاع مستقل عن سمات الشخصية (الثقة ،الاندفاعية ، النظام ، نقص الالتزام ، التطابق الاجتماعى ، التمرد ، النشاط ، نقص الطاقة ، الثبات الانفعالى ، العصابيه ،الانبساط الانطواء، الذكورة / الأنوثة التعاطف ، التمركز حول الذات).
فاروق عبد الفتاح	العلاقة بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع والتحصيل الدراسى لدى طلاب وطالبات الجامعة.	(١٢٠) من طلاب وطالبات جامعة الزقازيق	١.توجد علاقة موجبة بين ذوى التحكم الداخلى من الطلاب والمتأملين منهم كما توجد علاقة موجبة بين ذوى التحكم الخارجى والمندفعين وذلك فى الزمن وعدد الأخطاء. ٢.توجد علاقة موجبة بين ذوات التحكم الخارجى من الطالبات فى زمن الاستجابة لدى المندفعات ولم تكشف النتائج وجود علاقة بين موضع الضبط وعدد الأخطاء لدى الطالبات.
ريتشارد وستيفن	العلاقة بين الأسلوب المعرفى وشخصية الطلاب التربويين.	(٣٤٠) طالب جامعى ١٦: ١٨ سنة	١. هناك تفاعل لتأثير الأسلوب المعرفى الاندفاع على متغيرات الشخصية ، كما توجد علاقة بين الاندفاعية المعرفية والعصابية والذهانية.

اسم الباحث	عنوان الدراسة	العينة	أهم النتائج
وابنر وكونور	دور الدفاعية فى الاندفاع المعرفى	(٥٦) تلميذا و(٦٤) تلميذه بالصف الرابع الابتدائى بمتوسط عمر (٩,٧) سنوات	١. توجد علاقة ارتباطيه دالة بين الدفاعية والاندفاع المعرفى للبنين وكانت قيمة الارتباط (٠,٣٢) ، بينما العلاقة بين الدفاعية والاندفاع المعرفى لدى البنات غير دالة إحصائياً. ٢. يوجد ارتباط دال إحصائياً بين زمن كمون الاستجابة والميل للدفاعية ، بينما لم ترتبط الأخطاء بدلالة إحصائية مع الميل للدفاعية. ٣. توجد علاقة دالة إحصائياً بين الاندفاع المعرفى ودرجات الأطفال على مقياس (القلق) وذلك بالنسبة للبنات. ٤. يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات البنات على مقياس القلق وزمن كمون الاستجابة والأخطاء. ٥. توجد علاقة بين القلق والاندفاع المعرفى بالنسبة للبنين .
دافيدسون (الدراسة الفرعية الأولى)	الارتباط الشخصية باختبار مضاهاة الأشكال المألوفة لدى الراشدين	عينات مختلفة من طلاب الجامعة	١. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتأملين والمندفعين على مقياس الاندفاعية الذى يشمل ثمان سمات للشخصية . ٢. لا توجد فروق دالة إحصائية على أى فقره من فقرات مقياس الاندفاعية السابق بين المتأملين والمندفعين . ٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتأملين والمندفعين على (٢٥) سمة للشخصية المذكورة فى الدراسة ما عدا ثلاث سمات منها (الحلم – التسامح – الثقة بالنفس)
(الدراسة الفرعية الثانية)			١. توجد فروق دالة إحصائياً بين المتأملين والمندفعين على سمة واحدة فقط وهى سمة (الاستقلال فى الإنجاز). ٢. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتأملين والمندفعين على سمات (السيطرة ،القدرة على بلوغ المكانة ، الميل الاجتماعى ، الحضور الاجتماعى ، تقبل الذات ، الشعور بالرضا ، المسئولية ، النضج الاجتماعى ، ضبط الذات ، التسامح ، إظهار الذات فى صور مقبولة اجتماعياً ، التشيع أو مجاراة النمط الاجتماعى الشائع إجادة الإنجاز ، الكفاية العقلية ، المرونة والأنوثة)
(الدارسة الفرعية الثالثة)			١. عدم تأييد ما وجد فى الدراسة الأولى بينما أيدت نتائج هذه الدراسة ما كشفت عنه الدراسة الثانية . ٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين المتأملين والمندفعين فى سمة الاستقلال فى الإنجاز أو الذاتية والنشاط الموجه ذاتياً .
جلو وآخرون	المعرفة والتقرير الذاتى للاندفاعية المعرفية ، مقارنة بين مقياس كاجان للاندفاعية و مقياس ايزنك للاندفاعية .	(٤٨) طالباً (٤٨) طالبه من طلبة الجامعات	١. يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الأخطاء وبين الدرجات على مقياس (الذهانية والعصابية). ٢. لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين الأخطاء على اختبار التأمل – الاندفاع وبين الدرجات على كل من مقياس الانبساط والكذب . ٣. لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين الزمن المستغرق فى تطبيق اختبار التأمل – الاندفاع وبين الدرجات على المقاييس الأربع(الذهاينة ، العصابية ، الانبساط ، الكذب)

اسم الباحث	عنوان الدراسة	العينة	أهم النتائج
بيترس وبيرنفيلد	التأمل والاندفاع والبراهين الاجتماعية	(٨٦) طالب بالصف الثانى الابتدائى	١. توجد فروق دالة إحصائياً بين المتأملين والمندفعين فى استجابات الجزم والعدوانية لصالح الطلاب المتأملين ، بينما تميزت استجابات المندفعين باستجابات الإذعان واللجوء إلى السلطة أكثر من المتأملين . ٢. أكدت الدراسة أن الطلاب المتأملين لديهم ميل لاتخاذ القرارات بصورة أكثر بطئاً وأكثر فاعلية ، كما أن تناولهم للمشكلات الاجتماعية يتضمن التحدى والمناقشة وذلك بعكس المندفعين حيث الميل لاتخاذ قرارات سريعة وتناول المشكلات بطريقة سلبية .
بوش ودويك	الاندفاع فى الإدراك الحسى ،العلاقة بين الأسلوب المعرفى والأداء كوظيفية لخصائص المهام	(٢٥٥) طلبة الصف الرابع الابتدائى	١. عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع واختبار (قلق الاختبار للأطفال) وذلك عندما قيس الزمن أو عدد الأخطاء فى اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة.
ثانياً : الدراسات السابقة التى تناولت العلاقة بين أسلوب تحمل – عدم تحمل الغموض وسمات الشخصية			
عبد العال عجوة	الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية.	(١٥١) من طلاب جامعة.	١. استقلال الأسلوب المعرفى تحمل – عدم تحمل الغموض عن سمات الشخصية (الثقة ، الاندفاعية ، النظام ، نقص الالتزام ، التطابق الاجتماعى ، التمرد ، النشاط ، نقص الطاقة ، الثبات الانفعالى ، العصابيه ،الانبساط / الانطواء الذكورة / الأنوثة ، التعاطف والتمركز حول الذات).
عبد الهادى السيد (أ)	تحمل – عدم تحمل الغموض وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية	(١٦٨) طالب وطالبه جامعين	١. هناك علاقة دالة بين الأسلوب المعرفى تحمل – عدم تحمل الغموض وسمات الشخصية (التعقيدية، الانبساط الاجتماعى ، التعبير الانفعالى ، التكامل الشخصى ، مستوى القلق ، التصلب ، الاستجابة المتحيزة و التسلطية)
جون مالتبى	التحفظ الاجتماعى وتحمل الغموض	(٦٣) طالباً و طالبه من ١٨ : ٢٣ سنة	١. توجد علاقة دالة إحصائياً بين الدرجات على مقياس التحفظ الاجتماعى وبين الدرجات على مقياس تحمل الغموض ، كما أشارت النتائج أن الأفراد ذو الدرجات المرتفعة على مقياس تحمل الغموض كانوا أقل فى سمة التسلط .
كاشور وباندى	الجنس والقلق وعدم تحمل الغموض	(٦٦) طالباً و (٦٦) طالبه جامعيين	١. هناك ارتباط بين القلق وتحمل – عدم تحمل الغموض حيث أن الأفراد الأكثر قلقاً كانوا أقل تحملاً للغموض بعكس الأفراد الأقل قلقاً كانوا أكثر تحملاً للغموض . ٢. لم تكشف الدراسة عن علاقة متغير الجنس بتحمل – عدم تحمل الغموض .
جون راى	التسلط والتحمل	(١٣٤) فرد	١. هناك ارتباط بين تحمل الغموض والدرجات على مقياس للتسلطية ، كما أظهرت النتائج أن المتسلطين أكثر تحملاً للغموض عن غير المتسلطين .
هارينجتون	عدم تحمل الغموض عند أطفال ما قبل المدرسة	(٥٧) بنت (٦٣) ولد	١. الأطفال غير المتحملين للغموض يتسمون بأنهم (أكثر قلقاً ، أقل كفاءة ، وأقل ثقة بالنفس ، أقل قدره فى التعبير عن أنفسهم ، ضيقوا الأفق ، أقل تآلفاً مع البالغين ، أقل فى الإنجاز الشخصى)

اسم الباحث	عنوان الدراسة	العينة	أهم النتائج
نورتون	مقياس تحمل الغموض	(٧٩) من طلبة الجامعات	١. وجود ارتباط دال إحصائياً بين التصلب وبين الدرجات على مقياس تحمل – عدم تحمل الغموض .
سينها	بعض ارتباطات الشخصية بالتعصب	(٢٠٠) طالب جامعى	١. يوجد ارتباط موجب بين التعصب الاجتماعى وعدم تحمل الغموض .
أرليش	مقياس والك لتحمل الغموض	(٨٨) طلاب جامعيين	١. توجد علاقة دالة إحصائياً بين الدرجات على اختبار تحمل – عدم تحمل الغموض وبين الدرجات على مقياس التسلطية .
بودنر	عدم تحمل الغموض كمتغير فى الشخصية	(٦٢) طلاب جامعيين	١. يوجد ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الدرجات على مقياس بودنر لتحمل الغموض والدرجات على استبيان المثالية والخضوع للوالدين .
كينى وجينسبرج	الدقة فى مقياس تحمل الغموض	(٧٦) فتاة ٢٣ سنة	١. توجد علاقة دالة إحصائياً بين الدرجات على مقياس تحمل – عدم تحمل الغموض والدرجات على مقياس التسلطية.
ثالثاً: الدراسات السابقة التى تناولت الفروق بين الجنسين فى أسلويا التروى – الاندفاع و تحمل – عدم تحمل الغموض			
حمدى الفرماوى	تقنين اختبار تزاوج الأشكال المألوفة	(٣٥٠) طلاب بالثانوية	١.توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات على بعد التروى – الاندفاع لصالح البنات .
لويس وآخرون	الأخطاء وزمن الاستجابة والاختلاف بين الجنسين فى الأسلوب المعرفى لأطفال ما قبل المدرسة	(٢٣) ولد و(٢٥) بنت	١. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى بعد التروى والاندفاع من حيث الزمن .
ميتشنبام وجودمان	التروى – الاندفاع والتحكم اللفظى لبواعث السلوك	(٣٠) طفلاً	١. توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى بعدى التروى – الاندفاع لصالح البنين .
آدامز	الاختلافات بين الأطفال المترويين والمندفعين	أطفال من (٦:٨) سنوات	لا توجد فروق دالة بين البنين والبنات فى التروى – الاندفاع
كاشور وباندى	الجنس والقلق وتحمل الغموض	(٦٦) طالبا و (٦٦) طالبة	١. لا توجد علاقة ما بين الجنس وتحمل – عدم تحمل الغموض .

أولاً : يمكن حصر الدراسات السابقة التى تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفى التروى – الاندفاع وسمات الشخصية فيما يلى :-

دراسة نادية السعيد (١٩٩٠)

وهى بعنوان (بعض المتغيرات العقلية وغير العقلية وعلاقتها بالاندفاع – التروى لدى طلاب الجامعة) حيث تناولت الباحثة الأسلوب المعرفى التروى – الاندفاع فى علاقته ببعض متغيرات الشخصية وهى : (وجهة الضبط – الوحدة النفسية – الاستقلال الانبساط – الاندفاع فى التعبير – سمة القلق) .

وقد تكونت عينة الدراسة من ١٥٠ طالب من طلاب جامعة المنصورة ، وطبقت الباحثة عليهم اختبار (مضاهاة الأشكال المألوفة) لقياس بعد التروى – الاندفاع وكل من (مقياس الوحدة النفسية – مقياس الاستقلال – مقياس الانبساط ، الانطواء – مقياس الاندفاع فى التعبير – مقياس موضع الضبط و اختبار سمة القلق) .

وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين عدد الأخطاء كما تحدد باختبار مضاهاة الأشكال المألوفة والاندفاع فى التعبير كما وجدت علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين كمون الاستجابة ووجهة الضبط الخارجى والاستقلال ، فقد أشارت نتائج الدراسة أن (المتأملين) يتميزون بالاستقلال ووجهة الضبط لديهم خارجية ، بينما يتميز (المندفعين) بالاندفاع فى التعبير ، كما وجدت فروقاً دالة إحصائياً بين المندفعين والمتأملين وفقا لبعدى الأخطاء وزمن كمون الاستجابة فى الاندفاع فى التعبير لصالح المندفعين .

دراسة عبد الهادى السيد عبده (١٩٨٩ ب)

وهى بعنوان (المثابرة لدى المندفعين والمترويين من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى) الصف الأول الإعدادى .

تكونت عينة الدراسة من (٥٨) تلميذة و(٦١) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، طبق عليهم اختبار (مضاهاة الأشكال المألوفة) لقياس أسلوب التروى – الاندفاع ، كما استخدم الباحث مقياس (المثابرة) بهدف دراسة العلاقة بين سمة المثابرة والأسلوب المعرفى التروى – الاندفاع .

وبعد تطبيق الأدوات تم تصنيف عينة الدراسة إلى (٥٣) متأملين ، (٦٦) مندفعين وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن المثابرة ترتبط ارتباطا سالبا بالاندفاع ، بينما ترتبط ارتباطا موجبا ببعد التروى . كما كشفت الدراسة أن التلاميذ (الذكور المتأملين) هم أكثر مثابرة من التلاميذ المندفعين وكانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، كما دلت النتائج على أن التلاميذ من الذكور المتأملين هم أكثر مثابرة من التلميذات الإناث المتأملات وكانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بينما كانت التلميذات المندفعات أكثر مثابرة من التلاميذ المندفعين وكانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) .

دراسة عبد العال حامد عجوة (١٩٨٩)

وهى بعنوان (الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية) دراسة عامليه ، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٥١) من طلاب الجامعة ، بهدف دراسة العلاقة بين الأساليب المعرفية وكل من القدرات العقلية وبعض سمات الشخصية .

وتناولت الدراسة سمات الشخصية التالية (الثقة – الاندفاعية – النظام – نقص الالتزام – التطابق الاجتماعى – التمرد – النشاط – نقص الطاقة – الثبات الانفعالى – العصابية – الانبساط / الانطواء – الذكورة / الأنوثة – التعاطف – التمركز حول الذات) حيث استخدم الباحث مقاييس كومرى (Komry) للشخصية .

وقد استخدم الباحث فى دراسته للأساليب المعرفية التحليل العاملى لمعرفة علاقة الأساليب المعرفية بعضها بالبعض الآخر وعلاقتها بالقدرات العقلية وبعض سمات الشخصية .

والأساليب المعرفية التى تناولها الباحث هى:

١-أسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال الادراكى .

٢-أسلوب التروى – الاندفاع .

٣-أسلوب تحمل – عدم تحمل الغموض .

٤-أسلوب التبسيط – التعقيد المعرفى .

٥-أسلوب اتساع الفئة .

٦-أسلوب تكوين المدركات .

وقد كشفت نتائج الدراسة عن الآتى :

١- أسلوب التأمل – الاندفاع مستقل عن سمات الشخصية .

٢- أسلوب تحمل – عدم تحمل الغموض مستقل عن سمات الشخصية .

دراسة فاروق عبد الفتاح (١٩٨٧)

وهى بعنوان (علاقة التحكم الداخلى – الخارجى بكل من التروى – الاندفاع والتحصيل الدراسى لطلاب وطالبات الجامعة)

حيث تناول الباحث دراسة العلاقة بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع والتحصيل الدراسى لدى طلاب وطالبات الجامعة .

وقد استخدم الباحث اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس الأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع ، واشتملت عينة الدراسة على (١٢٠) من طلاب وطالبات جامعة الزقازيق ، وكشفت نتائج الدراسة انه كلما ارتفعت الدرجات فى اختبار مركز التحكم أو (وجهة الضبط) ينخفض زمن الاستجابة فى اختبار الأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع ، حيث أن ذوى التحكم الداخلى يرون أنفسهم مسئولين عن نتائج سلوكهم واستجاباتهم لذلك لا يقبلون أول فرصة لحل المشكلة ، ولكنهم يتأملون الموقف ونتائجه وبدائله ويفحصون قبل أن يصدروا أحكامهم ، وأن ذوى التحكم أو الضبط الخارجى الذين يعتمدون على الصدفة والحظ لا يترددون ولا يتأملون بل يندفعون فى إصدار أحكامهم دون مبالاة بالنتائج ، ولذلك لاحظ الباحث أن ذوى التحكم الداخلى يستغرقون وقتا أطول بالمقارنة بذوى التحكم الخارجى وكشفت نتائج الدراسة أن ذوى الضبط الخارجى يقعون فى عدد أكبر من الأخطاء بالمقارنة بذوى التحكم الداخلى ، كما بينت النتائج وجود علاقة ثابتة بين وجهة الضبط ومتوسطات زمن الاستجابة فى اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة لدى الطالبات ، حيث أشار الباحث أن (ذوات الضبط الخارجى) يستغرقن وقتا أقل فى حل المشكلات لأنهن يندفعن ولا يبالين بالنتائج ،أما (ذوات الضبط الداخلى) يتوقفن أمام المشكلات ويستغرقن وقتا أطول بالمقارنة بذوات التحكم الخارجى ، ولم تكشف النتائج عن وجود علاقة بين (موضع الضبط) وعدد الأخطاء لدى الطالبات .

دراسة ريتشارد ، ستيفن (Richard & Stephen : 1997)

وهى بعنوان (العلاقة بين الأسلوب المعرفى وشخصية الطلاب التربويين) قام الباحث بتلك الدراسة بهدف اكتشاف العلاقة بين الأسلوب المعرفى وسمات شخصيات الطلاب من خلال قياس الشخصية ، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٤٠) طالب تربوى بمتوسط عمرى من ١٦ – ١٨ سنة . وطبق الباحث عليهم استبيان الشخصية لقياس الاندفاعية و(الانطواء – العصابية – المغامرة – العاطفية – حالة وسمة القلق) ، وقد وجد الباحث تفاعل تأثير الأسلوب المعرفى على متغيرات الشخصية التى تم قياسها ، وكشفت نتائج الدراسة عن علاقة دالة ما بين الاندفاعية المعرفية والعصابية و الذهانية .

دراسة وابنر وكونور (Wapner & Connor : 1986)

وهى بعنوان (دور الدفاعية فى الاندفاع المعرفى) وقد حاولت هذه الدراسة التعرف على الاندفاع المعرفى كوظيفة دفاعية Defensiveness وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٦) تلميذا و(٦٤) تلميذه بالصف الرابع الابتدائى بمتوسط عمر زمنى قدره (٩,٧) سنوات، وقد طبق الباحث فرديا صورة من اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة ، كما استخدم الباحث مقياس الدفاعية للأطفال Defensiveness scale بالإضافة إلى مقياس (القلق) عند الأطفال ، وقد تم تطبيق مقياس الدفاعية والقلق فى مجموعات ، كل مجموعة مكونة من عشرة أطفال ، وقام الباحث باستبعاد الأطفال المتأملين من التحليل الإحصائى ، وكان متوسط درجات المندفعين على مقياس (الدفاعية) (٦٦,٦) وعلى مقياس القلق (١٦,٧٤)

وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين (الدفاعية) و(الاندفاع المعرفى) للبنين وكانت قيمة الارتباط (٠,٣٢) بينما وجد الباحث أن العلاقة بين الدفاعية والاندفاع المعرفى لدى البنات كانت غير دالة إحصائياً (- ٠,١٣) كما وجد أن زمن كمون الاستجابة قد ارتبط مع الميل للدفاعية بدلالة إحصائية (- ٠,٣٦) بينما لم ترتبط الأخطاء بدلالة إحصائية مع الميل للدفاعية .

كما دلت النتائج على وجود علاقة دالة إحصائياً بين الاندفاع المعرفى ودرجات الأطفال على مقياس (القلق) وذلك بالنسبة للبنات (٠,٢٦) وقد ارتبطت درجات البنات على مقياس القلق بزمن كمون الاستجابة (-٠,٨٨) وبالأخطاء (٠,٩٠) وجميع الارتباطات

كانت دالة إحصائياً ، كما كشفت نتائج الدراسة أيضا عن العلاقة بين القلق والاندفاع المعرفى وذلك بالنسبة للبنين عندما تم استبعاد مقياس الدفاعية إحصائياً .

دراسة دافيدسون {Davidson : 1984}

وهى بعنوان (ارتباط الشخصية باختبار مضاهاة الأشكال المألوفة لدى الراشدين) وتتكون هذه الدراسة من ثلاث دراسات فرعية ، وقد اشتملت على عينات مختلفة من طلاب الجامعة ، وقد طبق الباحث على جميع عينات الدراسة اختبار (مضاهاة الأشكال المألوفة) لقياس الأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع.

دراسة دافيدسون الفرعية الأولى :

استخدم الباحث مقياسان للشخصية وهما (مقياس الاندفاعية) ومقياس يشتمل على(٢٥) سمة للشخصية ، أما بالنسبة لمقياس الاندفاعية ويقيس الخصائص الشخصية التالية : (التهور – التلقائية – الطيش – قلة الصبر – الدهاء – التحرر من الهموم – المثابرة – التحفز) .

والمقياس الآخر للشخصية يقيس كل من السمات التالية :

(سمة الجزم – الذكاء – سمة التروى – سمة التحمس – الواقعية – الحنو – العاطفية – المحافظة – العند – التشتت – الغموض – الجاذبية – الإبداع – الأنانية – الدقة – النكدية – المحايدة – الاعتماد – الخجل – الحلم – التسامح – القلق – الثقة والمرونة).

وقد كشفت نتائج الدراسة الفرعية الأولى أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين المتأملين والمندفعين باستخدام اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة وذلك على مقياس (الاندفاعية) والذى يشمل الثمانى سمات للشخصية ، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً على أى فقرة من فقرات مقياس الاندفاعية السابق بين المتأملين والمندفعين .

كما كشفت نتائج الدراسة كذلك أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتأملين والمندفعين على (٢٥) سمة للشخصية وهى السمات السابق ذكرها ما عدا ثلاث سمات منها ، فقد وصف المندفعون أنفسهم على أنهم (أكثر حلما – أكثر تسامحا – أقل ثقة بالنفس) عن المتأملين .

الدراسة الفرعية الثانية لدافيدسون :

وقد طبق الباحث على المبحوثين فى دراسته الثانية بطارية كاليفورنيا النفسية والتى تقيس (١٨) سمة من سمات الشخصية .

وقد كشفت نتائج الدراسة الثانية عن وجود فروق دالة بين المتأملين والمندفعين وذلك على سمة واحدة فقط وهى سمة (الاستقلال فى الإنجاز) ، حيث وجد الباحث أن الأشخاص المتأملين كانوا أعلى من المندفعين فى التوجه نحو التحصيل والإنجاز .

كما أكدت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتأملين والمندفعين وذلك على باقى السمات الأخرى وهى (السيطرة – القدرة على بلوغ المكانة – الميل الاجتماعى – الحضور الاجتماعى – تقبل الذات – الشعور بالرضا – المسئولية – النضج الاجتماعى – ضبط الذات – التسامح – إظهار الذات فى صورة مقبولة اجتماعيا – التشيع أو مجاراة النمط الاجتماعى الشائع – إجادة الإنجاز – الكفاية العقلية – المرونة والأنوثة)

الدراسة الفرعية الثالثة :

وقد تركزت تلك الدراسة على خصائص الشخصية التى تم بحثها فى الدراسة الأولى والثانية ، والتى وجدت فيها فروقا دالة إحصائياً بين المتأملين والمندفعين .

فبالنسبة للدراسة الأولى ، والتى وجدت فروقا دالة إحصائياً بين المتأملين والمندفعين فى ثلاث سمات شخصية من (٢٥) سمة وهى (الحلم – التسامح – الثقة بالنفس) ، لصالح المندفعين .

فقد كشفت نتائج الدراسة الثالثة عن عدم تأييد ما وجد فى الدراسة الأولى ، بينما أيدت نتائج الدراسة الثالثة ما كشفت عنه الدراسة الثانية ، والتى استخدم فيها الباحث مقياس (الاستقلال فى الإنجاز) حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين المتأملين والمندفعين فى سمة الاستقلال فى الإنجاز ، والذى يتطلب (الذاتية والنشاط الموجه ذاتيا).

<u>دراسة جلو وآخرين</u> (Glow et al : 1983)

وهى بعنوان (المعرفة والتقرير الذاتى للاندفاعية المعرفية ، مقارنة بين مقياس كاجان Kagan للاندفاعية وبين مقياس أيزنك Eyzenk للاندفاعية) وقد اشتملت الدراسة على عينة مكونة من (٩٦) من طلبة الجامعات منهم (٤٨) طالبا و (٤٨) طالبة ، واستخدم الباحث اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة لقياس الأسلوب المعرفى

التأمل – الاندفاع ، كما استخدم استبيان أيزنك لقياس(الذهانية–العصابية–الانبساط– الكذب) بهدف دراسة العلاقة بين التأمل – الاندفاع ومقياس أيزنك للشخصية .

وقد كشفت نتائج الدراسة عن أنه يوجد ارتباط بين (الأخطاء) فى اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة ، وبين الدرجات على مقياس (الذهانية والعصابية) وقيمة الارتباط بالنسبة لمقياس الذهانية (٠,٢١) وقيمة الارتباط بالنسبة لمقياس العصابية (٠,٢٣) وقد كان كل من القيمتين دالتين إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) كما بينت نتائج الدراسة أنه لا يوجد إرتباط دال إحصائياً بين (الأخطاء) على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة ، وبين الدرجات على كل من مقياس (الانبساط والكذب) ، وكشفت النتائج أيضا عن عدم وجود ارتباط دال بين (الزمن المستغرق فى تطبيق اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة) وبين الدرجات على المقاييس الأربع وهى (الذهانية – العصابية – الانبساط –الكذب).

<u>دراسة بيترس وبيرنفيلد</u> (Peters & Bernfeld : 1983)

وهى بعنوان (التروى والاندفاع والبراهين الاجتماعية) حيث قامت الدراسة على عينة مكونة من (٨٦) طالب بالصف الثانى الابتدائى وقد استخدم الباحث اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة لقياس الأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع ، كما استخدم الباحث (بطارية الاستدلال الاجتماعى) و (قائمة اختبار السلوك المدرسى للأطفال) وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المتأملين والمندفعين ، وذلك حيث تميزت استجابات الطلاب المتأملين باستجابات الجزم والعدوانية أكثر من الطلاب المندفعين والذين تميزت استجاباتهم باستجابات الإذعان واللجوء إلى السلطة أكثر من المتأملين .

كما أكدت الدراسة أن الطلاب المتأملين لديهم ميل لاتخاذ القرارات بصورة (أكثر بطئا) ، و(أكثر فاعلية) ، بالإضافة إلى أن تناولهم للمشكلات الاجتماعية يتضمن (التحدى) و (المناقشة) وذلك بعكس الطلاب المندفعين ، حيث يميلون لاتخاذ قرارات سريعة ويتناولون المشكلات بطريقة سلبية .

دراسة بوش و دويك (Bush & Dweck : 1975)

وهى بعنوان (الاندفاع فى الإدراك الحسى ، العلاقة بين الأسلوب المعرفى والأداء كوظيفة لخصائص المهام) ، وفى هذه الدراسة استخدم الباحث اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة لقياس أسلوب التأمل – الاندفاع ، كما استخدم الباحث اختبار (قلق الاختبار) للأطفال .

وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع الابتدائى ، وقام الباحث باختيار (٥٤) تلميذة و (٤٦) تلميذ ، وقد تم تقسيمهم إلى متأملين ومندفعين حسب الجنس .

وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع واختبار (قلق الاختبار للأطفال) وذلك عندما قيس (الزمن) أو(عدد الأخطاء) كما ظهر على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة .

ثانياً : الدراسات السابقة التى تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفى تحمل – عدم تحمل الغموض وسمات الشخصية:

دراسة عبد العال حامد عجوة (١٩٨٩)

وهى بعنوان (الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية) حيث تكونت عينة الدراسة من (١٥١) من طلاب الجامعة واستخدم الباحث اختبار بودنر لقياس الأسلوب المعرفى تحمل – عدم تحمل الغموض حيث قام الباحث بتعريب وإعداد الصورة الأخيرة من هذا الاختبار لتلائم البيئة المصرية ، وتناول الباحث علاقة الأسلوب المعرفى (تحمل – عدم الغموض) ببعض سمات الشخصية (الثقة – الاندفاعية – النظام نقص الالتزام – التطابق الاجتماعى – التمرد – النشاط – نقص الطاقة – الثبات الانفعالى – العصابية – الانبساط / الانطواء – الذكورة / الأنوثة – التعاطف – التمركز حول الذات) وقد كشفت نتائج الدراسة عن استقلال الأسلوب المعرفى تحمل – عدم تحمل الغموض عن سمات الشخصية .

دراسة عبد الهادى السيد (١٩٨٩ أ)

تكونت عينة الدراسة من (١٦٨) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنوفية ، بمتوسط عمر زمنى قدره (٢٢,٧٣) سنة ، وكانت متغيرات الشخصية قيد الدراسة هى (التفكير الانطوائى والتوجيه النظرى والجمالية والتعقيدية والاستقلالية والانبساط الاجتماعي والتوجيه الدينى والتعبير الانفعالى والتكامل الشخصى ، ومستوى القلق ، والإيثار والنظرة العملية والذكورة / الأنوثة ، وتحيز الاستجابة والتصلب والثقة بالنفس والتسلطية) وقد استخدم الباحث الأدوات التالية(مقياس تحمل الغموض لبودنر ١٩٦٢ ، والاستبيان الشامل للشخصية الصورة (F) ومقياس الثقة بالنفس ، ومقياس التصلب ومقياس التسلطية) ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أكثر السمات المرتبطة بالأسلوب المعرفى تحمل – عدم تحمل الغموض وهى على التوالى (التعقيدية – الانبساط الاجتماعى – التعبير الانفعالى – التكامل الشخصى – مستوى القلق – التصلب – الاستجابة المتحيزة – التسلطية) .

دراسة جون مالتبى وآخرون (Jun Maltby et al : 1997)

وهى بعنوان (التحفظ الاجتماعى وتحمل الغموض) تكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالبا إنجليزيا و (٤١) طالبة إنجليزية ، تتراوح أعمارهم ما بين (١٨- ٢٣) سنة بمتوسط عمرى قدره (٢١,١٥) سنة ، وانحراف معيارى (١,٥) بهدف بحث العلاقة بين التحفظ الاجتماعى والأسلوب المعرفى تحمل الغموض ، وطبق الباحث على عينة الدراسة مقياس (التحفظ الاجتماعى) المكون من (١٢) بند لهيننجهام (١٩٩٦) ، كما طبق أيضا مقياس فرنهام (١٩٩٣) لقياس (تحمل الغموض) ، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً ما بين الدرجات على مقياس التحفظ الاجتماعى وبين الدرجات على مقياس فرنهام لتحمل الغموض ، كما أشارت النتائج إلى أن الأفراد ذو الدرجات المرتفعة على مقياس (تحمل الغموض) كانوا أقل فى سمة (التسلط) .

دراسة كيرتون (Kirton:1981)

وهى بعنوان (تحليل مقياسين لتحمل الغموض) حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٨٦) مبحوثا من سكان جنوب إنجلترا ، وقام الباحث بتطبيق اختبار بودنر Budner (لتحمل – عدم تحمل الغموض) ، وكذلك اختبار ريديل وآخرون Rydel (التحمل – عدم

تحمل الغموض) ، كما طبق الباحث مقياس الدوجماطية لروكيتش Rokitsh (الصـورة D) ومقياس (المرونة)، وذلك بهدف دراسة العلاقة بين تحمل – عدم تحمل الغموض والدوجماطية والمرونة ، وذلك باستخدام اختبارى تحمل الغموض (بودنر وريديل) ،وقد توصل كيرتون فى دراسته إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين تحمل – عدم تحمل الغموض (بالنسبة لمقياس بودنر) وبين كل من الدوجماطية والمرونة ، حيث بلغ معامل الارتباط بين الدرجات على اختبار بودنر لتحمل – عدم تحمل الغموض وبين الدرجات على مقياس الدوجماطية (٠,٤٩) ، كما بلغ معامل الارتباط مع مقياس المرونة (٠,٢٧) ، كما بلغ معمل الارتباط بين الدرجات على اختبار ريديل لتحمل – عدم تحمل الغموض والدرجات على مقياس الدوجماطية (٠,٤٣) ، أما بالنسبة لمقياس(المرونة) فكان معامل الارتباط (٠,٥٣) ، وقد كشفت النتائج أن جميع هذه المعاملات الارتباطية كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) .

<u>دراسة كاشور باندى</u> (Kashor and Pandey : 1980)

وهى بعنوان (الجنس والقلق وعدم تحمل الغموض) حيث تهدف الدراسة إلى بحث العلاقة ما بين متغيرا (الجنس والقلق) وتحمل – عدم تحمل الغموض ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالبا و(٦٦) طالبة جامعيين وقد تم تصنيفهم حسب السن والتخصص التعليمى ، وطبق عليهم الباحث قائمة (تايلور Taulor) لقياس القلق ، ومقياس بودنر لتحمل – عدم تحمل الغموض ، وذلك لاختبار تأثير كل من متغيرين الجنس والقلق على تحمل – عدم تحمل الغموض .

وقد كشفت نتائج الدراسة عن الارتباطات ما بين القلق وتحمل – عدم تحمل الغموض ، حيث أن الأفراد الأكثر قلقا كانوا أقل تحملا للغموض بعكس الأفراد الأقل قلقا كانوا أكثر تحملا للغموض ، بينما علاقة متغير (الجنس) وتحمل – عدم تحمل الغموض فلم تكشف نتائج الدراسة عن أى علاقة بينهما .

<u>دراسة جون راى</u> (Jun Ray : 1980)

وهى بعنوان (التسلط والتحمل) حيث قدم لمجموعة من البالغين (١٣٤) فرد استفتاء يشمل على مقياس للتسلطية ، ومقاييس (تحمل الغموض لجون راى ومقياس

الصلابة) بهدف دراسة العلاقة بين تحمل – عدم تحمل الغموض والتسلطية ، وقد توصل الباحث إلى ارتباط دال إحصائياً بين تحمل الغموض والدرجات على مقياس التسلطية ، أما بالنسبة للمقاييس الأخرى للتسلطية فهى تعطى أحيانا صورا مختلفة أو عكسية عن نتائج المقياس الأول ، وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج سابقة حيث أظهرت هذه النتائج أن المتسلطين كانوا أكثر تعقيدا معرفيا ، وأكثر تحملاً للغموض عن غير المتسلطين .

دراسة هارينجتون وزملاؤه (Harrington et al : 1978)

وهى بعنوان (عدم تحمل الغموض عند أطفال ما قبل المدرسة) و تتكون من ثلاث دراسات طولية على الأطفال من سن (٣,٥ – ٧,٥)

الدراسة الأولى حاولت التعرف على الصفات التى يتميز بها الأطفال الغير المتحملين للغموض، وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) من البنات (٦٣) من الأولاد تراوحت أعمارهم من (٤٠–٥٢) شهرا ، وتم اختيارهم من فصول الحضانة وتم وصف كل طفل من العينة عن طريق ثلاث مدرسين قضوا مع الطفل مدة لا تقل عن خمسة اشهر فى الروضة .

وقد عرض على الأطفال ثلاثة مواقف تجريبية غامضة هى :

اختبار الصور الملونة للونفيلد Lowenfield .

تجربة معدلة لصندوق حب الاستطلاع لبانتا Panta .

موقف تمثيلى حر غير منظم نسبيا استخدم فيه بعض اللعب القياسية منها تجربة الصندوق الرملى.

ورأى المدرسون أن الأطفال غير المتحملين للغموض نسبيا عند سن ٣,٥ سنة يتسمون بأنهم (اكثر قابلية للقلق بالنسبة للمواقف الغامضة واقل قابلية للاكتشاف) .

أما الدراسة الثانية تكونت من (٤١) ولد و (٤٦) بنت من الأطفال الذين شاركوا فى الدراسة الأولى وذلك بعد سنة كاملة وصل فيها عمر أطفال الدراسة إلى ٤,٥ سنة وتم وصف كل طفل عن طريق ثلاث مدرسين بنفس الطريقة السابقة ورأى المدرسون أن الأطفال غير المتحملين للغموض كانوا (أكثر قلقا ، أقل كفاءة وأقل ثقة بالنفس ، كما تم وصف نفس عينة الأطفال (غير المتحملين للغموض) بعد ثلاث سنوات

(أى فى سن ٧,٥سنة) أنهم (أكثر حساسية للضغوط ، أقل كفاءة ، أقل ثقة بالنفس ، أقـــل قدرة على التعبير عن أنفسهم ، ضيقوا الأفق ، أقل تآلفا مع البالغين ، أقـــل فـــى الإنجـــاز الشخصى) .

وفى الدراسة الثالثة رأى هارنجتون وزملاؤه أن هناك احتمال لان يكـــون ســـلوك الآباء مسببا لمزيد من عدم تحمل الغموض عند الأطفال فالأباء الذين يتوقعون القليل مـــن بناتهم ، ويمدونهن بالدعم الزائد قد يؤدى ذلك بالبنات إلى مزيد من القلق فـــى المواقـــف الغامضة ، وكذلك بالنسبة للأبناء ، أما العداء والرفض الأبوى للأولاد يؤدى لمزيـــد مـــن الشك غير العادى بالإضافة إلى القلق والاستجابة السريعة .

دراسة نورتون (Norton : 1975)

وهى بعنوان (مقياس تحمل الغموض) وقد أجراها الباحث بهدف بحـــث العلاقـــة بين تحمل – عدم تحمل الغموض والدوجماطية والتصلـــب ، و تكونـــت عينـــة الدراســـة من (٧٩) من طلبة الجامعات ، وقد طبق عليهم الباحث مقيـــاس الدوجماطيـــة ومقيـــاس التصلب ، ومقياس التصلب نحو الاتجاهات المتعلقة بالعادات الشخصية ، ومقياس نورتـــون ومقياس بودنر لتحمل الغموض .

وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين تصلب الاتجاهات المتعلقـــة بالعادات الشخصية وكل من درجات مقياس بودنر (٠,٥٢) ودرجـــات مقيـــاس نورتـــون (٠,٥٧) بينما كانت الارتباطات بيـــن التصلـــب ومقيـــاس بودنـــر ، ونورتـــون ضعيفـــة (٠,٣١ ، ٠,٣٨) على التوالى وجميع الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١) .

كما أسفرت النتائج عن عدم وجود ارتباط دال بين درجات مقياسى تحمل الغمـــوض لكل من بودنر ونورتون مع الدوجماطية .

دراسة سينها وآخرون (Sinha : 1975)

وهى بعنوان (بعض ارتباطات الشخصية بالتعصب) تكونت عينـــة الدراســـة مـــن (٢٠٠) طالب جامعى من الطبقة الاجتماعية المرتفعة والتى اختـــيرت بطريقـــة عشـــوائية واستخدم الباحث مقياس (التعصب) ، ومقياس (الخضوع) ، ومقيـــاس (القلـــق) ومقيـــاس تحمل – عدم تحمل الغموض ، وذلك بهدف دراسة علاقة الشخصية والتعصب الاجتمـــاعى

بتحمل الغموض ، وقام الباحث بتصنيف عينة الدراسة من حيث التعصب إلى ثلاث أبعاد من حيث (الدين – الطبقة الاجتماعية – الجنس) .

وتوصلت نتائج الدراسة إلى الارتباطات الإيجابية ما بين التعصب الاجتماعى وعدم تحمل الغموض ، وأيضا مع متغيرين الخضوع والقلق، وقد كشفت نتائج الدراسة أن الدرجات المرتفعة على مقياس (التعصب الاجتماعى) يرافقها درجات مرتفعة على مقياس عدم تحمل الغموض ، مما يعنى أنه كلما كان الفرد أكثر تعصبا كلما كان أقل قدرة على تحمل الغموض .

دراسة أرليش (Ehrilich : 1965)

وهى بعنوان (مقياس والك لتحمل الغموض) استخدم الباحث مقياس (والك) لتحمل – عدم تحمل الغموض ومقياس (التسلطية) بهدف دراسة العلاقة بين تحمل – عدم تحمل الغموض والتسلطية ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبا و (٢٦) طالبة من طلبة الجامعة ، وقد توصل الباحث إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدرجات على اختبار تحمل – عدم تحمل الغموض وبين الدرجات على مقياس التسلطية .

دراسة بودنر (Budner : 1962)

وهى بعنوان (عدم تحمل الغموض كمتغير فى الشخصية) تكونت عينة الدراسة من (٦٢) من طلبة المدارس العليا بنيويورك ، طبق عليهم الباحث استبيان يعبر عن اتجاه الطلاب نحو المثالية Indealization والخضوع Submission للوالدين بالإضافة إلى مقياس بودنر لعدم تحمل الغموض ، وكان الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس بودنر ودرجاتهم على الاستبيان موجبا (٠,٣٥) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وأشار بودنر إلى أن هذه العلاقة الموجبة تعكس بوضوح تأثير الأسرة على إدراكات الطفل

دراسة كينى وجينسبرج (Kenny & Ginsberg : 1958)

وهى بعنوان (الدقة فى مقياس تحمل الغموض) استخدم الباحثان فى الدراسة اختبار والك (Walke) لتحمل – عدم تحمل الغموض ، ومقياس أونيل (**Onile**) للتسلطية وذلك لدراسة العلاقة بين تحمل الغموض والتسلطية .

وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) فتاة بمتوسط عمرى قدره (٢٣) عام وتوصلا الباحثان فى دراستهما إلى أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين الدرجات على اختبار تحمل – عدم تحمل الغموض وبين الدرجات على مقياس (أونيل) للتسلطية ، وكانت العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل أن الفرد الأكثر تحملا للغموض أقل فى سمة التسلط بينما الفرد الأقل تحملا للغموض أكثر فى سمة التسلط .

ثالثاً : الدراسات السابقة التى تناولت الفروق بين الجنسين من حيث الأسلوب المعرفى التروى – الاندفاع ، وأسلوب تحمل – عدم تحمل الغموض .

دراسة حمدى الفرماوى (١٩٨٤)

وهى بعنوان (تقنين اختبار تزاوج الأشكال المألوفة) حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٢٨) طالبا و (١٢٢) طالبة بالمرحلة الثانوية فى مدارس مصرية وقد طبق الباحث عليهم اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة لقياس الأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات على بعد التأمل – الاندفاع (كما قيس بعامل الزمن على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة) وكانت الفروق لصالح البنات حيث بلغ متوسط زمن الاستجابات على الاختبار للبنين (٨٦٦,٤١) ثانية ، وبالنسبة للبنات (٩١٢,٥٥) ثانية مما يعنى أن البنات فى هذه الدراسة كانوا أكثر تأملا من البنين .

دراسة لويس وآخرون (Lewis : 1968)

وهى بعنوان (الأخطاء وزمن الاستجابة والاختلاف بين الجنسين فى الأسلوب المعرفى لأطفال ما قبل المدرسة) حيث قامت الدراسة على عينة قوامها (٢٣) ولد و(٢٥) بنت من أطفال سن ما قبل المدرسة ، وطبق عليهم الباحث اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة للتعرف على زمن الاستجابة لدى البنين والبنات ، والاختلافات بين الجنسين فى الأسلوب المعرفى ، وتوصل الباحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى بعد التأمل والاندفاع كما قيس بعامل الزمن على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة .

دراسة ميتشنبام و جودمان (Meichenbaum & Goodman : 1969)

وهى بعنوان (التروى – الاندفاع والتحكم اللفظى لبواعث السلوك) تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلا (١٧ولدا و١٣ بنت) متوسط أعمارهم (٦٨) شهرا ، وقد طبق عليهم الباحث اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة للدلالة على بعد التأمل – الاندفاع وذلك للتعرف على الفروق بين الجنسين فى بعدى التأمل – الاندفاع . وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى بعدى التروى – الاندفاع (كما قيس بعامل الزمن على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة(MFFT) وكانت الفروق لصالح البنين حيث أن البنات كانوا أكثر اندفاعا من البنين .

دراسة آدامز (Adams : 1972)

وهى بعنوان (الاختلافات بين الأطفال المترويين والمندفعين) حيث كانت عينة الدراسة من أطفال فى سن (٦–٨) سنوات وكانت العينة من طبقة متوسطة اجتماعيا واقتصاديا ، ولم يجد الباحث فروقا دالة فى الأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع بين البنين والبنات .

أما فى دراسة هارسون ونادیلمان (Harrison & Nadelman) التى أشار إليها ميسير (Messer, 1976,1040) حيث وجد أن البنات فى سن ٤,٥ سنة كن أكثر تأملا من الأولاد فى كل من زمن الاستجابة وعدد الأخطاء على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة (MFFT) كما يرى وارد Ward : 1973 أنه لا توجد فروق جنسية ثابتة فى وقت الاستجابة على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة لدى الأطفال المبحوثين فى سن (٤– ٥– ٦) سنوات وذلك بالرغم من أن البنات أظهرن أخطاء اقل مما فعل الأولاد فى الأعمار الثلاثة .

وفى دراسة كاشور (Kashore & Pandey : 1980)

وهى بعنوان (الجنس والقلق وتحمل الغموض) على عينة مكونة من (٦٦) طالب و(٦٦) طالبة طبق عليهم الباحث مقياس بودنر لتحمل الغموض ولم تكشف النتائج عن أى علاقة ما بين الجنس وتحمل – عدم تحمل الغموض .

تعليق على الدراسات السابقة

يمكن أن نستشف من الدراسات السابقة ما يلى :

١-هنـاك عـدد من الدراسـات السابقـة التـى تناولت العلاقـة بين الأسلوبين المعرفيين(التروى – الاندفاع) (تحمل – عدم تحمل الغموض) وبعض سمات الشخصية .

وفيما يتعلق بالعلاقة بين أسلوب التأمل – الاندفاع وسمات الشخصية فـإن بعـض الدراسات توصلت إلى وجود ارتباط دال بين التأمل – الاندفاع وسمات الشخصية فى حيـن بينت دراسات أخرى عدم وجود هذه العلاقة كما يلى :

فقد ظهرت علاقة دالة بين أسلوب التروى – الاندفاع وبعض متغـيرات وسـمات الشخصية فى دراسة (نادية السعيد – ١٩٩٠) حيث تناولت الباحثة الأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع فى علاقته ببعض متغيرات وسمات الشخصية ، وجدت علاقة دالة بين كمـون الاستجابة ووجهة الضبط الخارجى والاستقلال.

كما كشفت دراسة (عبد الهادى السيد – ١٩٨٩) أن المثابرة ترتبط ارتباطا سـالبا ببعد الاندفاع ، وترتبط ارتباطا موجبا ببعد التأمل ، وكشفت الدراسة أن الذكور المتـأملين هم أكثر مثابرة من الإناث المتأملات .

وقد وجد وابنر وكونور (١٩٨٦) فى دراستهما علاقة دالة بين الاندفاع المعرفـى ودرجات الأطفال على مقياس القلق بينما تناولت دراسة (عبد العال حامد عجـوة : ١٩٨٩) علاقة الأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع بسمات الشـخصية ، وأكـدت نتـائج الدراسـة استقلال أسلوب التأمل – الاندفاع عن سمات الشخصية ، فـى حيـن نجـد فـى دراسـة (دافيدسون – ١٩٨٤) التى اشتملت على ثلاث دراسات فرعية ، وتنـاول فيـها البـاحث علاقة الأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع بسمات الشخصية التالية :

(التهور – التلقائية – الطيش – قلة الصبر– الدهاء – التحرر مـن الـهموم – المثـابرة التحفز) ،كما درس دافيدسون فى الدراسة الفرعية الثانية علاقة أسلوب التروى – الاندفاع بالسمات الشخصية التالية : (الجزم – التروى – التحمس – الواقعية – العاطفية – العنـد الأنانية – الخجل – الحلم – التسامح – القلق –الثقة والمرونة) ، وكشفت نتائج دافيدسون أنه لا توجد فروق دالة بين المتأملين والمندفعين على مقياس الاندفاعيـة وعلـى سـمات الشخصية السابقة ماعدا ثلاثة سمات منها وهى : (الحلم – التسامح – الثقة بالنفس) .

ومن أمثلة الدراسات التى لم تؤكد العلاقة بين بعض متغيرات وسمات الشخصية والأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع مثل دراسة (جلو وآخرون – ١٩٨٣) حيث تناولت العلاقة بين التأمل – الاندفاع ومقياس أيزنك للذهانية والعصابية ، ولم تجد الدراسة ارتباطا دالا بين (الأخطاء) وبين الدراجات على كل من مقياس (الانبساط والكذب) ، كما إنها لم تجد ارتباطا دال بين (الزمن) وبين الدرجات على المقاييس الأربعة (الذهانية – العصابية – الانبساط – الكذب) ونجد أيضا فى دراسة (بوش ودويك – ١٩٧٥) حيث تبين عدم وجود علاقة دالة بين قلق الاختبار والأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع، بينما نجد فى دراسة (بيترس و برنفيلد – ١٩٨٣) أنها أكدت العلاقة بين استجابات الجزم والعدوانية والإذعان للسلطة) .

٢- بالنسبة للدراسات السابقة التى تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع والفروق بين الجنسين : فهي مثل دراسة (حمدى الفرماوى ١٩٨٤- لويس ١٩٨٦- ميتشنبام ١٩٦٩ – وابنر وكونور ١٩٨٦) .

٣- أما بالنسبة للدراسات السابقة التى تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفى تحمل – عدم تحمل الغموض ومتغيرات و سمات الشخصية ، فقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى ندرة الدراسات والأبحاث التى تناولت هذه العلاقة مثل دراسة (عبد العال حامد عجوة ١٩٨٩) ، حيث لا حظ الباحث أن هناك بعض الدراسات التى تناولت هذه العلاقة مثل دراسة (جون مالتبى ١٩٩٧) حيث وجدت هذه الدراسة علاقة دالة بين التحفظ الاجتماعى وتحمل الغموض وسمة التسلط وتحمل الغموض ، كما كشفت دراسة (كيرتون ١٩٨١) عن العلاقة بين تحمل الغموض وكل من الدوجماطية والمرونة كما تناولت دراسة (كينى وجينسبرج ١٩٥٨) علاقة الأسلوب المعرفى تحمل – عدم تحمل الغموض " بالتسلطية " حيث أكدت العلاقة ما بين التسلطية وتحمل – عدم تحمل الغموض مثلما تناولت دراسة (ارليش ١٩٦٥) نفس العلاقة ، وقد أكدت العلاقة بين تحمل – عدم تحمل الغموض والتسلطية .

كما تناولت نفس العلاقة دراسة (جـــون راى ١٩٨٠) وأكـــدت الارتبـــاط بيـــن التسلطية وتحمل – عدم تحمل الغموض ، ويلاحظ أن دراسات متعـــددة تنـــاولت العلاقـــة ما بين الأسلوب المعرفى تحمل – عدم تحمل الغموض و سمة (التسلط) وأن أغلـــب هـــذه الدراسات قد أكدت العلاقة بين سمـــــة التسـلط وأســـلوب تحمــــل – عـــدم تحمـــل الغموض ، بينما تناولت دراسة (كاشور وباندى ١٩٨٠) ،علاقة تحمــــل – عـــدم تحمـــل الغموض بالقلق وتناولت أيضا العلاقة ما بين الجنس وتحمل – عدم تحمل الغموض ولـــم تكشف عن أى علاقة بين المتغيرين كما أكدت دراسة (سينها ١٩٧٥) العلاقـــة مـــا بيـــن (التعصب الاجتماعى) وعدم تحمل الغموض .

بينما أكدت دراسة (عبـــد العـــال عجـــوة ١٩٨٩) اســـتقلال الأســـلوب المعرفـــى تحمل – عدم تحمل الغموض عن سمات الشخصية مثل (الثقـــة – الاندفاعيـــة – النظـــام – نقص الالتزام – التطابق الاجتماعى – التمرد – النشاط – الثبات الانفعالى – العصابيـــة – الانبساط / الانطواء – الذكورة / الأنوثة – التعاطف – التمركز حول الذات)

٤– أما بالنسبة للعلاقة بين الأسلوب المعرفى تحمـــل – عـــدم تحمـــل الغمـــوض والفروق بين الجنسين فلا يوجد فى حدود علم الباحث إلا دراسة (كاشور وبـــاندى ١٩٨٠) والتى تناولت هذه العلاقة ، ولم تكشف نتائج الدراسة عن أى فروق دالة بين الجنسين فـــى أسلوب تحمل عدم – تحمل الغموض .

ولا حظ الباحث على الدراسات السابقة التى تم عرضها الآتى :

١– ندرة الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية التـــى تنـــاولت علاقـــة كـــل مـــن الأسلوبين المعرفيين (التروى – الاندفاع و تحمـــل – عـــدم تحـــمل الغمـــوض) وســـمات الشخصية ، مما دفع الباحث لعرض جميع الدراسات السابقة التى تم حصرها من الـــتراث العلمى رغم اختلاف عيناتها ، مما يؤكد على ضرورة دراسة العلاقة بين هذين الأســـلوبين وسمات الشخصية كما أوصت بذلك بعض الدراسات السابقة .

٢– تنـــاولت أغلـــب الدراســـات الســـابقة فـــى علاقـــة الأســـلوب المعرفـــى (التأمل – الاندفاع) بسمات الشخصية (المرحلة الجامعية ، المرحلـــة الابتدائيـــة) ، بينمـــا تناولت أغلب الدراسات فى علاقة أسلوب (تحمل – عدم تحمل الغموض) بسمات الشـــخصية

عينات من طلاب وطالبات الجامعة مما يعنى أن هناك ندرة فى تناول الباحثين لطلاب المرحلة الثانوية فى هذه الدراسات مما دفع الباحث لاختيار هذه المرحلة كعينة لدراسته .

٣- وجد الباحث أن أى من الدراسات السابقة (التى أكدت بعضها أو لم تؤكد علاقة الأسلوبين المعرفيين التأمل - الاندفاع ، وتحمل - عدم تحمل الغموض ببعض سمات الشخصية) لم تتناول سمات الشخصية السيطرة - المسئولية - الاتزان الانفعالى - الاجتماعية والتى يشملها مقياس البروفيل الشخصى ، مما دفع الباحث لدراسة العلاقة بين تلك السمات الشخصية والأسلوبين المعرفيين التأمل - الاندفاع وتحمل - عدم تحمل الغموض .

ومن خلال الإطار النظرى والدراسات السابقة والتعليق عليـــها افــترض البــاحث فروض الدراسة الحالية فيما يلى :

فروض الدراسة :

١- توجد علاقة ارتباطية دالة بين الـــتروى - الاندفــاع وكــل مــن الســيطرة والمسئولية والاتزان الانفعالى والاجتماعية.

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة بين تحمل الغموض – عدم تحمل الغمـــوض وكــل من السيطرة والمسئولية والاتزان الانفعالى والاجتماعية.

٣-توجد فروق دالة بين المترويين وبين المندفعين فى سمات الشخصية الســيطرة والمسئولية والاتزان الانفعالى والاجتماعية.

٤- توجد فروق دالة بين المتحملين وبين غير المتحملين للغمــوض فــى ســمات الشخصية السيطرة والمسئولية والاتزان الانفعالى والاجتماعية.

٥- توجد فروق دالة بين الذكور والإناث فى درجاتهم على أسلوبى الدراسة .

الفصـــل الرابـــع

الفصل الرابع
المنهج والخطوات الإجرائية

يتناول هذا الفصل عرض الإجراءات التجريبية للدراسة من حيث الأدوات والعينة التى استخدمها الباحث فى الدراسة والأساليب الإحصائية التى اتبعها للتوصل إلى النتائج .

أولا : أدوات البحث :

اختار الباحث الأدوات التالية :

١- اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة والذى أعده للبيئة المحلية حمدى الفرماوى .
٢- اختبار بودنر " تحمل - عدم تحمل الغموض " وترجمه وأعده للبيئة المحلية عبد العال حامد عجوة .
٣- مقياس البروفيل الشخصى لقياس سمات الشخصية وأعده جابر عبد الحميد وفؤاد أبو حطب.

وقد اختار الباحث هذه الأدوات لعدة عوامل منها :

أولاً : هذه الأدوات تتناسب مع المرحلة العمرية لعينة الدراسة الحالية .
ثانياً : وجد الباحث أنه من الضرورى استكمال ما توصل إليه الباحثون فى دراساتهم فى مجال الأساليب المعرفية، مع الاستفادة من نتائج هذه الدراسات وتوصياتها المختلفة.

كما أن الباحث الحالى أعاد تقنين هذه الأدوات على عينة الدراسة الحالية للتأكد من صلاحيتها للاستخدام ومناسبتها للبيئة المحلية .

١- اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة

وصف الاختبار

يستخدم هذا الاختبار لقياس بعدى التأمل فى مقابل الاندفاع ، ويعتبر كاجان وزملائه (١٩٦٤) أول من وضعوا اختبارا لقياس هذين البعدين ، ويتكون الاختبار الأصلى من (١٢) فقرة كل فقرة عبارة عن شكل (معيارى) يقابله ستة أشكال بديلة يختار المفحوص من بينها الشكل المطابق تماما مع الشكل الأساسى(المعيارى) وقد وضع كاجان هذا الاختبار لأطفال سن ما قبل المدرسة حتى سن (١٢) سنة .

وقد قام حمدى الفرماوى (١٩٨٥) ببناء صورة جديدة لاختبار التأمل - الاندفاع ويتكون هذا الاختبار من (٢٢) مفرده لأشكال مألوفة فى الحياة مثل (السفينة - الرجل - الزجاجة) والمفردتين الأوليين هما لتدريب المفحوص على طريقة الإجابة عن الاختبار وتتكون كل مفرده من (٩) أشكال شكل واحد بمفرده على الصفحة اليمنى ويسمى بالشكل المعيارى وثمانية أشكال على الصفحة اليسرى وتسمى بالبدائل وهذه البدائل تشبه الشكل المعيارى غير أنها تختلف فى بعض النقاط الدقيقة ماعدا شكلا واحد منها لا يحتوى على أى اختلاف عن الشكل المعيارى والإجابة عنه واختياره يمثل الإجابة الصحيحة ويختلف رقم الإجابة الصحيحة فى كل مفردة لخلق نوع من العشوائية كما أعد حمدى الفرماوى ورقة إجابة تحتوى على أماكن لرصد الزمن المستغرق فى الإجابة وعدد الأخطاء بالإضافة إلى أرقام الإجابات الصحيحة التى يدونها الفاحص فى أماكنها دون أن يطلع عليها المفحوص . (أنظر الملحق رقم ١)

والواقع أن هذا الاختبار تتسم عباراته بالسهولة وعدم الغموض ، هذا بالإضافة إلى أن مفرداته تضم أشكال مألوفة فى الحياة .

تصحيح الاختبار

يرصد الفاحص كل من زمن الاستجابة الأولى سواء كانت صحيحة أو خاطئة لكل مفحوص وكذلك عدد الأخطاء فى كل مفرده على ورقة خاصة (ورقة إجابة) وفى المكان المخصص ، ثم يتم جمع الزمن الذى استغرقه المفحوص فى الاستجابة الأولى لكل المفردات وكذلك عدد الأخطاء ، وذلك على نفس ورقة الإجابة ، ثم يحسب متوسط درجات الزمن المستغرق فى الإجابة لكل أفراد العينة ، وكذلك متوسط عدد الأخطاء.

وعلى أساس متوسط كل من الزمن المستغرق فى الإجابة وعدد الأخطاء ، يمكن للباحث تصنيف العينة إلى :

١- مجموعة المتأملين :وهى التى حصلت على زمن فوق المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عددا من الأخطاء أقل من المتوسط .

٢- مجموعة المندفعين : وهى التى حصلت على زمن أقل من المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدداً من الأخطاء فوق المتوسط .

وبناءً على ما سبق فإنـــه كلمـــا ازداد الزمـــن المســـتغرق فـــى الاســـتجابة وقلـــت الأخطاء دل ذلك على التأمل ، أما إذا قل الزمن المستغرق فـــى الاســـتجابة وزادت الأخطـــاء دل ذلك على الاندفاع.

حساب ثبات اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة :

قام حمدى الفرماوى (١٩٨٥) بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيـــق بفـــترة زمنية فاصلة (١٧) يوماً وذلك على عينـــة قوامـــها (١٠٠) طالبـــا وطالبـــة بـــالصف الأول الثانوى وقد بلغ معامل ثبات الزمن المستغرق فى الاستجابة (٠,٨٥) وعدد الأخطـــاء (٠,٦٨) بمستوى الدلالة للقيمتين (٠,٠١) .

كما قامت فاطمة حلمى (١٩٨٦) بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق بفـــترة زمنية فاصلة خمسة عشر يوماً ، وذلك على عينة تكونت من (٥٠) طالبا و طالبة بالمرحلـــة الثانويـــة ، وبلـــغ معـــامل ثبـــات الزمـــن المســـتغرق فـــى الاســـتجابة (٠,٨٧) وعـــدد الأخطاء (٠,٧٩) والقيمتين دالتين عند مستوى (٠,٠١) .

كما قام هاشم على محمد (١٩٨٨) بحساب ثبات الاختبار بطريقة التبـــاين باســـتخدام معادلة ألفا كروبناخ ، وذلك على عينة مكونة من (٧٢) طالبا وطالبة بالصف الثالث الثـــانوى وتوصل إلى معامل ثبات لزمن الاستجابة (٠,٩٦) وعدد الأخطاء (٠,٨٧) والقيمتين دالتيـــن عند مستوى (٠,٠١).

كما قام عبد العال عجوة (١٩٨٩) بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئـــة النصفيـــة وذلك على عينة تكونت من (١٠٠) طالباً جامعيـــاً، وكـــانت نتـــائج معـــامل ثبـــات الزمـــن المستغرق فى الاستجابة بطريقة سبيرمان براون (٠,٩٣) وبطريقة جتمان (٠,٩١) والقيمتين دالتين عند مستوى (٠,٠١) ، أما الباحث الحالى فقد أستخدم فى حساب ثبات الاختبار طريقـــة إعادة التطبيق بفاصل زمنى خمسة عشر يوماً على عينة مكونـــة مـــن (١٠٠) مـــن طـــلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى وكان معامل ثبات الزمن المستغرق فـــى الاســـتجابة (٠,٨١)

وعدد الأخطاء (٠,٧٨) والقيمتين دالتين عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن المقياس يتسم بالثبات مما يعنى صلاحية للاستخدام بعد التأكد من صدقة *.

حساب صدق اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة :

قام حمدى الفرماوى (١٩٨٥) بحساب صدق الاختبار باستخدام محك آخر ، حيث قام بحساب معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة واختبار لفظى أعده لقياس التأمل – الاندفاع وذلك على عينة قوامها (١٠٠) طالب من طلاب الصف الأول الثانوى ، وقد بلغ معامل الارتباط بين الاختبار اللفظى وكل من الزمن المستغرق فى الإجابة (٠,٢٤) وعدد الأخطاء المحسوبة على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة (٠,٦٨) والقيمتان دالتان إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) .

كما قام أيضا بحساب معامل الارتباط بين التقديرات الذاتية للمعلمين لطلابهم فى التأمل – الاندفاع وكل من الزمن المستغرق فى الاستجابة وعدد الأخطاء المحسوبة على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة على نفس العينة ، وقد بلغ معامل الارتباط بين تقديرات المعلمين والزمن المستغرق (٠,٢١) وبين تقديرات المعلمين وعدد الأخطاء المحسوب (٠,٥٦) وكانت القيمة الأولى دالة عند مستوى (٠,٥) والثانية دالة عند مستوى (٠,٠١) .

كما قامت فاطمة حلمى (١٩٨٦) بحساب صدق اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة بنفس الإجراءات والأدوات التى استخدمها حمدى الفرماوى (١٩٨٥) وذلك على عينه مكونه من (٥٠) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية وقد بلغ معامل الارتباط بين الاختبار اللفظى وكل من الزمن المستغرق على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة (٠,١٢) وكانت قيمة دالة عند المستوى (٠,٠٥) وعدد الأخطاء المحسوب (٠,٣٣) وكانت قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) .

وقد قام هاشم على محمد (١٩٨٨) بحساب صدق الاختبار من خلال حساب صدق المفهوم لفقرات الاختبار وذلك بحساب معامل الارتباط بين الزمن المستغرق فى الاستجابة

---

* تمت جميع المعالجات الإحصائية بمركز الحساب العلمى جامعة عين شمس .

وعدد الأخطاء المحسوب لكل فقرة على عينه مكونة من (٧٢) طالبا وطالبة بالصف الثالث الثانوى وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى :

معاملات الارتباط بين الزمن المستغرق فى الاستجابة وعدد الأخطاء المحسوب لكل فقرة من اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة

لدى دراسة هاشم على محمد (١٩٨٨) د.ح = ٧٠

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
السفينة	-٠,٤٢	٠.٠١	الزجاجة	-٠,٤١	٠,٠١
التليفون	-٠,٢٢	غير دال	الشجرة	-٠,٣٧	٠,٠١
الطائر	-٠,١٦	غير دال	العربة	-٠,٢٧	٠,٠٥
رجل الأعمال	-٠,٣٢	٠,٠١	الخريطة	-٠,١٤	غير دال
الأسد	-٠,٢٤	٠,٠٥	الوجه	-٠,٢١	غير دال
التفاحة	-٠,٢٦	٠,٠٥	الفرشاة	-٠,٣٩	٠,٠١
القلم	-٠,٠٨	غير دال	الكاميرا	-٠,٤٣	٠,٠١
الحذاء	-٠,١٣	غير دال	الوردة	-٠,٢٥	٠,٠٥
السمكة	-٠,٥٩	٠,٠١	العنكبوت	-٠,٠٩	غير دال
الساعة	-٠,١٥	غير دال	التليفزيون	-٠,٣٧	٠,٠١

ويشير جدول رقم (٢) إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الزمن المستغرق فى الاستجابة وعدد الأخطاء المحسوب مما يعنى أنه كلما زاد الزمن المستغرق قل عدد الأخطاء .

وقام الباحث أيضا بحساب معامل الارتباط بين الزمن الكلى المستغرق فى الاستجابة وعدد الأخطاء الكلية المحسوبة للاختبار على فقرات الاختبار ككل وكانت قيمته (-٠,٦٩) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) ، كما قام بحساب الاتساق الداخلى للاختبار من خلال حساب معاملات الارتباط بين الزمن المستغرق فى الإجابة لكل فقرة والزمن الكلى المستغرق لفقرات

الاختبار ككل كما تم حساب معامل الارتباط بين الخطأ المحسوب فى كل فقرة والخطأ الكلى المحسوب لفقرات الاختبار والنتائج يوضحها الجدول رقم (٣):

جدول رقم (٣)

الاتساق الداخلى لاختبار مضاهاة الأشكال المألوفة

لدى دراسة هاشم على محمد (١٩٨٨) د.ح = ٧٠

الفقـــــرة	معامل الارتباط بين زمن الفقرة والزمن الكلى	معامل الارتباط بين خطأ الفقرة والخطأ الكلى
الســــــــفينة	٠,٧٩	٠,٤٤
رجـــل الأعمـــال	٠,٨٢	٠,٦٤
الأســـــــــد	٠,٨٥	٠,٥١
التفاحـــــــة	٠,٦٦	٠,٥٥
الســــــمكة	٠,٧٣	٠,٥٥
الزجاجـــــــة	٠,٧٤	٠,٤٥
الشـــــجرة	٠.٧٨	٠,٥٧
العربـــــــة	٠,٧٣	٠,٤٧
الفرشـــــاة	٠,٨٢	٠,٥٩
الكـــــاميرا	٠,٦٣	٠,٤٩
الـــــــوردة	٠,٦٩	٠,٥٩
التليفزيـــــــون	٠,٧٦	٠,٥٤

ويشير جدول رقم (٣) إلى معاملات ارتباط دالة إحصائياً بين الزمن المستغرق فى الفقرة والزمن الكلى المستغرق لفقرات الاختبار والخطأ المحسوب لكل فقرة والخطأ الكلى المحسوب لفقرات الاختبار وكل معاملات الارتباط السابقة دالة عند مستوى (٠,٠١) .

وفى دراسة حامد عبد العال عجوة استخدم أكثر من طريقة لحساب صدق الاختبار حيث قام الباحث بتصنيف (١٠٠) طالبا جامعياً على أساس متوسط الزمن وعدد الأخطاء إلى (٣٨) طالبا كمترويين و(٣٠) طالبا كمندفعين واستبعد المفحوصين الباقين ثم قام

بحساب الفروق بين المجموعتين فى عدد الأخطاء المحسوبة على اختبار مضاهـــاة الأشــكال المألوفة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٤) :

جدول رقم (٤)

يوضح نتائج اختبار (ت) بين المندفعين والمتأملين على

الأخطاء المحسوبة لكل فقرة   د.ح = ٩٩

الفقــــرة	قيمــة (ت)	مستــوى الدلالــة	الفقــــرة	قيمــة (ت)	مستــوى الدلالــة
الســـــفينة	٣,١٢ –	٠,٠١	الزجاجـــــة	٣,٩٥ –	٠,٠١
التليفزيـــون	٣,٨٢ –	٠,٠١	الشـــجرة	٢,١٣ –	٠,٠١
الطــــائر	٤,٧١ –	٠,٠١	العربــــــة	٥,٩٩ –	٠,٠١
رجل الأعمــال	٣,٢٠ –	٠,٠١	الخريطـــــة	٣,٣٣ –	٠,٠١
الأســــد	٣,٧٤ –	٠,٠١	الوجـــــه	١,٠٦ –	غير دال
التفاحـــــة	٢,٩٧ –	٠,٠١	الفرشـــــاة	١,٦٧ –	غير دال
القلـــــم	٠,٨١ –	غير دال	الكـــــاميرا	٢,٦٠ –	٠,٠٥
الحـــــذاء	١,٦١ –	غير دال	الـــــوردة	٤,١٩ –	٠,٠١
الســـمكة	٤,٧١ –	٠,٠١	العنكبـــوت	٢,٦٨ –	٠,٠٥
الســـــاعة	٢,٦١ –	٠,٠٥	التليفزيـــون	٣,٤٨ –	٠,٠١

ويشير جدول رقم (٤) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتأملين والمندفعيـــن فـــى عدد الأخطاء المحسوبة لكل فقرة .

كما قام الباحث بحساب صدق المفهوم للاختبار ، وذلك بحساب معامل الارتبـــاط بيـــن الزمن المستغرق وعدد الأخطاء المحسوبة علـــى كـــل فقـــرة وذلـــك علـــى عينـــة تكونـــت

من (١٠٠) طالبا جامعيا واستبعد (٤) فقرات كشفت دراسته أنها غير دالـــة وكـــانت النتـــائج كما هى موضحة بالجدول رقم (٥) :

جدول رقم (٥)

يوضح معاملات الارتباط بين الزمن المستغرق فى الاستجابة

وعدد الأخطاء المحسوب على فقرات الاختبار د.ح = ٨٨

الفقـــرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقـــرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الســـــفينة	- ٠,٣١	٠,٠١	الزجاجـــــة	- ٠,٢٦	٠,٠١
التليفــــــون	- ٠,٠٥	غير دال	الشـــــجرة	- ٠,٢٠	٠,٠٥
الطـــــــائر	- ٠,١٠	غير دال	العربـــــــة	- ٠,٤٩	٠,٠١
رجل الأعمـــال	- ٠,٢٢	٠,٠٥	الخريطـــــة	- ٠,٢٠	٠,٠٥
الأســــــــد	- ٠,٢٧	٠,٠١	الكـــــاميرا	- ٠,٢٢	٠,٠٥
التفاحـــــــة	- ٠,٢٠	٠,٠٥	الـــــوردة	- ٠,٢١	٠,٠٥
الســــــمكة	- ٠,٣٩	٠,٠١	العنكبـــــوت	- ٠,١٤	غير دال
الســــــاعة	- ٠,٠٣	غير دال	التليفزيـــــون	- ٠,٢٢	٠,٠٥

وقد قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الزمن المســـتغرق فـــى الإجابـــة وعـــدد الأخطـــاء المحســـوب علـــى الاختبـــار ككـــل وقـــد بلـــغ (- ٠,٥٧) وهـــو دال إحصائيـــا عند مستوى (٠,٠١) .

أما الباحث الحالى فاستخدم لحساب صدق اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة طريقتيـــن الأولى هى طريقة الاتساق الداخلى وذلك عن طريق حســـاب معـــامل الارتبـــاط بيـــن الزمـــن المستغرق للفقرة والزمن الكلى المستغرق وعدد الأخطاء المحسوب للفقرة وعـــدد الأخطـــاء الكلى المحسوب وتتضح نتائج الاتساق الداخلى فى الجدول (٦) :

جدول رقم (٦)

يوضح معاملات ارتباط بين الزمن المستغرق فى الاستجابة على كل فقرة

والزمن الكلى المستغرق لفقرات الاختبار والخطأ المحسوب لكل فقرة

وبين الخطأ المحسوب لكل فقرات الاختبار وذلك على اختبار

مضاهاة الأشكال المألوفة د.ح = ٨٨

الفقـــــرة	معامـــل الارتباط بين زمن الفقرة والزمـــن الكلى	مستوى الدلالة	معامـــل الارتباط بين خطأ الفقرة والخطـــأ الكلى	مستوى الدلالة
الســـــفينة	٠,٦٦	٠,٠١	٠,٥٤	٠,٠١
رجل الأعمـــال	٠,٧٢	٠,٠١	٠,٥١	٠,٠١
الأســـــــد	٠,٧٣	٠,٠١	٠,٦٦	٠,٠١
التفاحـــــة	٠,٧٥	٠,٠١	٠,٦٢	٠,٠١
الســـــمكة	٠,٥٣	٠,٠١	٠,٧٣	٠,٠١
الزجاجـــــة	٠,٦٨	٠,٠١	٠,٤٧	٠,٠١
الشـــــجرة	٠,٧٤	٠,٠١	٠,٥٤	٠,٠١
العربـــــة	٠,٧١	٠,٠١	٠,٤٩	٠,٠١
الفرشـــــاة	٠,٦٥	٠,٠١	٠,٧٥	٠,٠١
الكـــاميرا	٠,٧٠	٠,٠١	٠,٥٤	٠,٠١
الـــــوردة	٠,٦٧	٠.٠١	٠,٦١	٠,٠١
التليفزيـــــون	٠,٧٣	٠,٠١	٠,٥٩	٠,٠١

ويشير جدول رقم (٦) إلى أن معاملات الارتباط دالة بين الزمن المستغرق فى الإجابـة لكل فقرة والزمن الكلى والخطأ المحسوب على كل فقرة والخطأ الكلى مما يدل علـــى صـدق الاختبار .

والطريقة الثانية التى استخدمها الباحث الحالى لحساب صدق اختبار مضاهاة الأشـكال المألوفة هى طريقة صدق المفـهوم عـن طريـق حسـاب معـامل الارتبـاط بيـن الزمـن

المستغرق فى الاستجابة وعدد الأخطاء المحسوب على كـل فقـرة مـن فقـرات الاختبـار ويوضح ذلك جدول (٧) .

جدول رقم (٧)

يوضح معاملات الارتباط بين الزمن المستغرق فى الاستجابة

وعدد الأخطاء المحسوب على فقرات الاختبار   د.ح = ٨٨

الفقـــرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقـــرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
السـفينة	-٠,٢٨	٠,٠١	الزجاجـة	-٠,١٢	غير دال
التليفـون	-٠,٢٢	٠,٠٥	الشـجرة	-٠,٣٠	٠,٠١
الطـائر	-٠,٢١	٠,٠٥	العربـة	-٠,٢٦	٠,٠١
رجل الأعمـال	-٠,٢٦	٠,٠١	الخريطـة	-٠,٢٤	٠,٠٥
الأسـد	-٠.٢١	٠,٠٥	الكـاميرا	-٠,٢١	٠,٠٥
التفاحـة	-٠,٣١	٠,٠١	الـوردة	-٠,٢٦	٠,٠١
السـمكة	-٠,٢٦	٠,٠١	العنكبـوت	-٠,٣٩	٠,٠١
السـاعة	-٠,٢١	٠,٠٥	التليفزيـون	-٠,٢١	٠,٠٥

ويشير جدول رقم (٧) إلى أن معاملات الارتباط دالة بيـن الزمـن المسـتغرق فـى الاستجابة وعدد الأخطاء المحسوب على فقرات اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة.

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الزمن الكلى المستغرق فى الإجابة وعـدد الأخطاء المحسوب على الاختبار ككل والذى يوضحه الجدول رقم (٨) :

جدول رقم (٨)

يوضح الارتباط بين الزمن الكلى المستغرق فى الاستجابة

وعدد الأخطاء الكلى المحسوب فى اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة

المتغيـرات	المتوسـط	الانحراف المعيارى	معامل الارتباط
زمن الاستجابة بالثانية	١١٩٤.٨٠	٣٧١,٢٩	-٠,٦٣
عـدد الأخطـاء	٩,٠٩	٦,٠٣	دال عند مستوى (٠,٠١)

ويشير جدول رقم (٨) إلى معامل ارتباط دال إحصائيا بين زمـن الاسـتجابة الكلـى بالثانية وعدد الأخطاء الكلى فى اختبار مضاهاة الأشـكال المألوفـة ، ومـن خـلال الطـرق

الإحصائية التى استخدمها الباحث الحالى يمكن الاطمئنان إلى ثبات وصدق اختبـــار مضاهـــاة الأشكال المألوفة وصلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة .

٢- مقياس بودنر لتحمل - عدم تحمل الغموض

وصف المقياس

يستخدم هذا المقياس لقياس بعدى تحمل فى مقابل عدم تحمل الغموض وقد صمم هـذا المقياس بودنر (Budner, 1962) والصورة الأولى للمقياس تتكون مـــن (٣٣) فقـــرة ، أمـــا الصورة الأخيرة من المقياس فهى تتكون من (١٦) فقرة ، ثمان فقرات مصاغة بشكل موجـب وثمان فقرات مصاغة بشكل سالب ويختار المبحوث فى إجابته من بين (ستة) بدائـــل وهـــى (موافقة تامة - موافقة كبيرة - موافقة ضئيلة - معارضة ضئيلة - معارضة كبيرة - معارضة تامة) والدرجة المرتفعة على المقياس تدل على عدم تحمل الغموض ، وقد قـــام عبـد العـــال عجوة (١٩٨٩) بتعريب وإعداد الصورة الأخيرة من المقياس وتطبيقها علـــى عينـــة مكونـــة من (١١٠) طالبا جامعيا .

وقد اختار الباحث هذا المقياس لسهولة عبارته التى تعبر عن مواقـــف مألوفـــة فـــى الحياة مثل (أحب أن أعيش فى مكان لم أعرفه سابقا - يسعدنى التعامل مع المشكلات المعقـدة بدلا من المشكلات البسيطة - الشخص السعيد هو الذى يعيش حياة هادئة ومنتظمة وخاليـــة من المفاجئات) . (أنظر الملحق رقم "٢")

تصحيح مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض

يقرأ المبحوث كل عبارة من عبارات المقياس ثم يختار من بين (ستة) بدائل الإجابـــة التى تعبر عن درجة موافقته أو معارضته على هذه العبارة وبدائـــل الإجابـــة هـــى (موافقـــة تامة - موافقة كبيرة - موافقة ضئيلة - معارضة ضئيلـــة - معارضـــة كبـــيرة - معارضـــة تامة) والدرجة المرتفعة على عبارات المقياس تشير إلى عدم تحمل الغموض وبناء على ذلـك فإن الشخص الذى يختار من بين البدائل الموافقة التامة على العبارة التى تعـــبر عـــن عـــدم تحمل الغموض يحصل على (٦) درجات ، والموافقة الكبيرة (٥) درجات والموافقة الضئيلـــة (٤) درجات والمعارضة الضئيلة (٣) درجات والمعارضة الكبيرة درجتان والمعارضة التامـــة

درجة واحدة ، ثم يقوم الباحث برصد الدرجات التى حصل عليها المبحوث فى خانة الإجابة ويتم جمع درجات عبارات المقياس للحصول على الدرجة الكلية على المقياس ، ومن خلال حساب المتوسط العام لدرجات أفراد العينة الكلية على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض يمكن التمييز بين متحملى وغير متحملى الغموض ، فالشخص غير المتحمل للغموض يحصل على درجة كلية على المقياس أعلى من المتوسط العام ، بينما يحصل الشخص الذى يتحمل الغموض على درجة كلية على المقياس أقل من المتوسط العام لأفراد العينة الكلية.

حساب ثبات مقياس تحمل – عدم تحمل الغموض

استخدم بودنر طريقة إعادة التطبيق فى حسابه ثبات المقياس بفترة زمنية فاصله مدتها (أسبوعين) ، وذلك على عينه تكونت من(٥٠) طالبا جامعيا وبلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٥) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) .

أما بالنسبة للصورة العربية للمقياس والتى أعدها عبد العال عجوة فقد قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بعد فترة زمنية (١٥) يوما وحسب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثانى على عينه مكونة من (١٠٠) طالبا جامعيا وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٦٩) وهو معامل دال عند مستوى (٠,٠١) .

أما الباحث الحالى فقد استخدم طريقة إعادة التطبيق فى حسابه للثبات على عينة مكونة من (١٠٠) من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى ، بعد خمسة عشر يوما تفرق بين التطبيق الأول والثانى وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٧٩) وهو دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) مما يشير إلى أن المقياس يتسم بالثبات ويمكن بالتالى استخدامه فى البيئة المحلية بعد التأكد من صدقه .

حساب صدق مقياس تحمل – عدم تحمل الغموض

قام عبد العال عجوة بحساب صدق المقياس بطريقة الصدق المرتبط بالمحك ، حيث استخدم مقياس نورتون (Norton,1975) لتحمل - عدم تحمل الغموض كمحك ثم حسب معامل الارتباط بين الدرجات على مقياس بودنر والدرجات على مقياس نورتون وذلك على

عينه تكونت من (١١٠) طالبا جامعيا ، وقد بلغ معامل الارتباط (-٠,٢٧) وهـو معـامل دال عند المستوى (٠,٠١) حيث أن الدرجة العالية علـى مقيـاس بودنـر تعنـى عـدم تحمـل الغموض ، بينما الدرجة العالية على مقياس نورتون تعنى تحمل الغموض .

أما الباحث الحالى فقد قام بحساب صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلى لمفردات المقياس حيث قام بحساب معامل الارتباط بين الدرجة علـى كـل مفـردة والدرجـة الكليـة للمقياس وكانت معاملات الارتباط دالة إحصائيا ويوضح الجدول رقم (٩) هذه النتائج .

كما استخدم أيضا طريقة المقارنة الطرفية بين أعلـى ٢٧% وأدنـى ٢٧% ، وذلـك على عينة مكونة من (١٠٠) طالبا وطالبة بالصف الثالث الثانوى ، وكانت قيمـة (ت)(٣,٢) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ورغم أن هذه الطريقة لا تعتبر أحد أنـواع الصـدق إلا أنه يمكن اعتبراها مؤشرا لصدق المقياس .

جدول رقم (٩)

يوضح الاتساق الداخلى لمقياس تحمل – عدم تحمل الغموض عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية على المقياس

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٤٥	٠,٠١	٩	٠,٢٥	٠,٠٥
٢	٠,٣٨	٠,٠١	١٠	٠,٢٨	٠,٠٥
٣	٠,٥٢	٠,٠١	١١	٠,٣٣	٠,٠١
٤	٠,٣٠	٠,٠١	١٢	٠,٤١	٠,٠١
٥	٠,٣٣	٠,٠١	١٣	٠,٣٢	٠,٠١
٦	٠,٢٦	٠,٠٥	١٤	٠,٤٧	٠,٠١
٧	٠,٢٢	٠,٠٥	١٥	٠,٣٨	٠,٠١
٨	٠,٣١	٠,٠١	١٦	٠,٢٦	٠,٠٥

٣- مقيـــاس البروفيـــل الشخصـــى

وصف المقياس

يستخدم مقياس البروفيل الشخصى لقياس أربعة ســمات شــخصية وهــى(الســيطرة - المسئولية - الاتزان الانفعالى- الاجتماعية) وقــد صممــه ليونــارد جــوردن (Leonard Gordon) وقام بتعريبه وإعداده جابر عبد الحميد وفؤاد أبو حطب وقد تــم تقنيــن المقيــاس ليناسب طلاب المدارس الثانوية وطلاب الجامعة .

ويتكون المقياس من (١٨) مجموعة من العبارات الوصفية تشــتمل كــل مجموعــة على أربع عبارات ، وتمثل كل عبارة إحدى سمات الشخصية الأربع ، جملتــان مــن الأربــع تتشابهان من حيث أن لهما قيمة تفضيليــة عاليــة ، أى أن الأفــراد العــاديين يعتبرونــهما متساويتان فى الإشتهائية الاجتماعية ، والجملتان الأخريان متساويتان فى القيمة التفضيليــة المنخفضة والمطلوب من المبحوث أن يضع علامة على جملة من الجمل الأربعة باعتبارهــا تشبهه بأكبر درجة ، وعلى جملة أخرى باعتبارها تشبهه بأقل درجة ولا يوجد وقــت محــدد للإجابة وقد استخدم الباحث الحالى هذا المقياس لوضوح عبارته وتناولها مواقف مألوفة مــن الحياة ومناسبته للمرحلة العمرية والتعليمية لأفراد عينة البحث (أنظر الملحق رقم "٣").

تصحيح مقياس البروفيل الشخصى

يصحح مقياس الــبروفيل الشــخصى باســتخدام مفتــاح التصحيــح ويشــمل علــى أربع أقسام :

القســم الأول : ورمزه (أ) لتصحيح مقياس السيـــــطرة .

القســم الثانى : ورمزه (ب) لتصحيح مقياس المسئوليـــة .

القســم الثالث : ورمزه (ج) لتصحيح مقياس الاتزان الانفعالى.

القســم الرابع : ورمزه (د) لتصحيح مقياس الاجتماعيـــة.

ويقوم الباحث بالخطوات التالية :

١- تثقيب مفاتيح التصحيح .

٢- مناظرة المربعات الموجودة فى كراسة الاختبارات بصفحاتها الثلاث (من ص٢ إلى ص٤) ووضع القسم الخاص بكل سمة على صفحات كراسة الاختبار .

٣- حساب عدد العلامات التى تظهر من ثقوب مفتاح التصحيح .

وبعد تصحيح السمة الأولى ينتقل إلى المفتاح الخاص بالسمة الثانية وهكذا ، ومعنى ذلك إننا نضع الأقسام الأربعة من مفتاح التصحيح على صفحات كراسة الاختبار أربعة مرات وذلك للحصول على درجات مستقلة للسمات (أ - ب - ج - د) .

ويفضل بعض المصححين تصحيح سمة واحدة فى جميع صفحات الاختبار قبل الانتقال إلى السمة التالية ، ومن مميزات هذه الطريقة أن احتمال استخدام المصحح لمفتاح خاطئ يكون نادر الحدوث .

وقبل أن يبدأ التصحيح يجب أن يفحص المصحح أعمدة المربعات الموجودة فى كراسة الاختبارات للتأكد من الالتزام العام بتعليمات المقياس ، وقد يحذف المفحوص مجموعة من العبارات أو قد يضع أكثر من علامتين أمام مجموعة من العبارات ، فإذا حدث مثل هذا فيما لا يزيد عن مجموعتين من المجموعات الثمانى عشر يمكن تصحيح المقياس واستخدام الدرجات لأنها تكون فى نطاق الخطأ المعيارى للدرجات التى يحصل عليها المفحوص فى حالة إكماله للاختبار وإجاباته عليه حسب التعليمات تماما .

ويبدأ المصحح فى استخدام مفتاح التصحيح بعد ذلك ، فمثلا عند تصحيح مقياس السيطرة (أ) يستخدم المصحح القسم الأول من المفتاح وعنوانه (أ) السيطرة فيضع عمودى " أكثر وأقل " من مربعات هذا القسم وعنوانها (ص٢) على عمودى (ص٢) فى كراسة الاختبار المطابقين لهما ، ولابد من التأكد من تطابق المربعات تماما ثم جمع عدد العلامات التى تظهر من ثقوب المفتاح ويسجل هذا العدد فى المربع (أ) أسفل الصفحة (ص٢) من كراسة الاختبار ، ثم ينتقل إلى (ص٣) ويضع الدرجة فى المربع (أ) أسفل هذه الصفحة ، ثم الصفحة رقم "٤" .

وبعد ذلك ينتقل المصحح إلى القسم الثانى وعنوانه (ب) المسئولية ثم يضع الدرجة الخاصة بهذه السمة فى المربع (ب) أسفل صفحات كراسة الاختبار ، وبالمثل يتم تصحيح السمة الثالثة (ج) الاتزان الانفعالى ثم السمة الرابعة (د) الاجتماعية.

وقد حدد مصممى المقياس المقابل المئوى للدرجات الخام التى يحصل عليها المفحوص والتى من خلالها يمكن التميز بين المرتفعين والمنخفضين فى سمات الشخصية الأربعة ، والدرجات المرتفعة على أى مقياس من المقاييس الأربعة تعنى أن المفحوص يتسم بهذه السمة أكثر من الذين يحصلون على درجات منخفضة .

وقد قام الباحث الحالى بإعادة تقنين مقياس البروفيل الشخصى على عينة الدراسة الحالية للتأكد من صلاحية استخدام المقياس فى البيئة المحلية وذلك عن طريق حساب ثبات وصدق مقاييس البروفيل الشخصى .

حساب ثبات مقياس البروفيل الشخصى

قام جابر عبد الحميد بحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة الاختبار على عينة مكونة من (٦٢) طالبا جامعيا بفاصل زمنى مقداره (٣٠) يوما وبينت النتائج أن معاملات الثبات كانت على النحو التوالى :
السيطرة (٠,٧١) المسئولية (٠,٦٧) الاتزان الانفعالى (٠,٦٩) الاجتماعية (٠,٧٨) وكانت جميعها دالة عند المستوى (٠,٠١) .

أما الباحث الحالى فقد استخدم فى حساب ثبات مقياس البروفيل الشخصى طريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من (١٠٠) طالبا وطالبة وذلك بفاصل زمنى قدرة أسبوعان ، وكانت معاملات الثبات على النحو التالى :
السيطرة (٠,٨٤) المسئولية (٠,٨٦) الاتزان الانفعالى (٠,٧٦) والاجتماعية (٠,٧٧) وهى معاملات دالة عند المستوى (٠,٠١) ، وتشير تلك النتائج إلى أن المقياس يتسم بالثبات مما يسمح باستخدامه فى الدراسة الحالية بعد التأكد من صدقه .

حساب صدق مقياس البروفيل الشخصى

أشار جابر عبد الحميد إلى دراسة أعدها فؤاد أبو حطب واستخدم فيها مقياس البروفيل الشخصى وقد أسفرت على نتائج تدعم الصدق التكوينى لمقياس البروفيل الشخصى ، وقد افترضت هذه الدراسة مسبقا على أساس التراث السيكولوجى وجود فروق بين مجموعات الأفراد لتفضيل الفن البصرى لنمطين من الفن وهما الفن المعتاد والفن الحديث على أساس وجود علاقة بين أنماط التفضيل الفنى وسمات الشخصية .

وقد أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٨٠) طالبة بالسنة الأولى بجامعة عين شمس تمتد أعمارهن بين (١٨ - ٢٢ سنة) بمتوسط عمرى مقداره (١٩) سنة ، ثم قسمت العينة إلى أربعة مجموعات على أساس التفضيل الفنى إلى :

١- مجموعة تفضيل مرتفع لنمطى الفن الحديث والمعتاد.
٢- مجموعة تفضيل منخفض لنمطى الفن الحديث والمعتاد.
٣- مجموعة تفضيل مرتفع لنمط الفن الحديث وتفضيل منخفض للفن المعتاد.
٤- مجموعة تفضيل منخفض لنمط الفن الحديث وتفضيل مرتفع للفن المعتاد.

وفى دراسة أخرى قام بها جابر عبد الحميد لمجموعتين مكونتين من (١٠٠) طالبة الأولى من خريجات معاهد التربية الرياضية والثانية من خريجات معاهد الخدمة الاجتماعية أسفرت عن النتائج التالية :-

جدول (١٠)

يوضح الفرق بين المجموعتين فى سمات الشخصية

	التربية الرياضية		الخدمة الاجتماعية		النسبة التائية
	ع	م	ع	م	
السيطرة	٢٤,٠٠	٦,٨	٢٢,٩٢	٥,٠٠	٠,٩٠
المسئولية	٢٣,٢٨	٤,٨	٢٣.٤٨	٤,٦	-
الاتزان الانفعالى	٢٢,٦٧	٤,٠	٢٢,٣٦	٤.٤	-
الاجتماعية	٢٠,٨٨	٣,٦	٢٣,٠٠	٤.٤	٢,٦٥

ويتضح من هذه النتائج أن العاملين بالخدمة الاجتماعية يحصلون على درجة عالية في سمة الاجتماعية مما يدل على أنهن يملن إلى مخالطة الناس بدرجة أكبر من خريجات معاهد التربية الرياضية وأن هذا الفرق له دلالة إحصائية عالية عند مستوى (٠,٠١) وقد توقع الباحث هذا الفرق لاختلاف طبيعة عمل هاتين الفئتين في مجال العلاقات الإنسانية والخدمة الاجتماعية .

أما الباحث الحالى فقد استخدم فى حساب صدق مقياس البروفيل الشخصى طريقة المقارنة الطرفية بحساب قيمة (ت) بين أعلى ٢٧% وأدنى ٢٧% وهى مؤشر على صدق المقياس وذلك على عينة مكونة من (١٠٠) طالبا وطالبة وكانت النتائج كالآتى :

قيمة " ت " فى مقياس السيطرة أ (٦,٢١) ومقياس المسئولية ب (٩,١٥) ومقياس الاتزان الانفعالى جـ (١١,٢٤) ومقياس الاجتماعية د (٧,٦١) وكانت قيمة (ت) فى جميع المقاييس دالة عند المستوى (٠,٠١) وتشير هذه النتائج إلى صدق مقياس البروفيل الشخصى .

ثانيا : عينة البحث

وصف العينة

تم اختيار عينه الدراسة بطريقة عمدية من بين طلبه وطالبات الصف الثالث بالمرحلة الثانوية من محافظة الدقهلية .

وقد تكونت عينة البحث الحالى من (٣٠٠) طالبا وطالبة من بين طلبة الصف الثالث الثانوى منهم (١٥٠) ذكور و (١٥٠) إناث وقد تراوح متوسط أعمار عينة الدراسة من الذكور (١٦ سنة وثلاثة شهور) ومن الإناث (١٦ سنة وخمسة شهور) وكان متوسط أعمار العينة الكلية (١٦ سنة وأربعة شهور) ، واختار الباحث المدارس الآتية :

(المنصورة التجريبية المشتركة للغات - طه حسين الثانوية للبنين - الثانوية للبنات بالمنصورة - الثانوية للبنات بشربين - الشهيد عبد الرحمن عودة بشربين) وقد وضع الباحث فى اعتباره أثناء اختيار العينة استبعاد فصول المتفوقين وحالات الغياب

المتكرر ، والطلاب الذين لم يكلموا الإجابة عن كل المقاييس وفيما يلى جدول (١١) يوضح تصنيف عينة الدراسة .

جدول (١١)

يوضح عينة البحث

م	المدرسة	البنين		البنات	
		علمى	أدبى	علمى	أدبى
١	مدرسة اللغات التجريبية المشتركة	١٤	٢٥	٢٠	٢٣
٢	مدرسة الثانوية بنات بالمنصورة	-	-	٢٨	٢٩
٣	مدرسة طه حسين الثانوية بنين	٢٦	١٤	-	-
٤	مدرسة عبد الرحمن عودة الثانوية بنين	٣٥	٣٦	-	-
٥	مدرسة الثانوية بنات بشربين	-	-	٢٧	٢٣

وقد قام الباحث بتصنيف عينة البحث من حيث التأمل - الاندفاع إلى (١٤٢) كمتأملين و (١٦٨) كمندفعين ، وبالنسبة للأسلوب المعرفي تحمل - عدم تحمل الغموض كان عدد المتحملين للغموض (١٢٧) وغير المتحملين للغموض (١٧٣) وذلك حسب متوسط درجات العينة الكلية فيما يتصل بكل اختبار ، ثم قام بدراسة العلاقة بين أسلوبى التأمل - الاندفاع وتحمل - عدم تحمل الغموض وبين سمات الشخصية (السيطرة - المسئولية - الاتزان الانفعالى - الاجتماعية) لدى العينة الكلية ودراسة أثر الاختلاف فى الأسلوب المعرفى على سمات الشخصية الأربعة ، وأخيراً التعرف على الفروق بين الذكور والإناث فى أسلوبى التأمل - الاندفاع وتحمل - عدم تحمل الغموض .

الفصـــــل الخامـــــس

النتائـــج والمناقشـــة

نتائج البحث :

الفرض الأول (النتائج والمناقشة)

ينص الفرض الأول على أنه : توجد علاقة ارتباطيه دالة بين التروى - الاندفاع وسمات الشخصية ، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة وبين الدرجات على مقاييس الشخصية (السيطرة - المسئولية - الاتزان الانفعالى - الاجتماعية) والنتائج يوضحها الجدولين (١٢، ١٣) .

جدول (١٢)

يوضح معاملات الارتباط بين زمن الاستجابة المستغرق فى اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة وسمات الشخصية للعينة الكلية

سمات الشخصية / التأمل-الاندفاع	السيطرة	المسئولية	الاتزان الانفعالى	الاجتماعية
زمن الاستجابة	- ٠,١٨	٠,٣٧	٠,٥٦	- ٠,٢٩
مستوى الدلالة	(٠,٠١)	(٠,٠١)	(٠,٠١)	(٠,٠١)

ويشير الجدول السابق إلى وجود علاقة دالة بين زمن الاستجابة فى اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة وبين سمات الشخصية (السيطرة - المسئولية - الاتزان الانفعالى - الاجتماعية) وكشفت النتائج الإحصائية عن التالى :

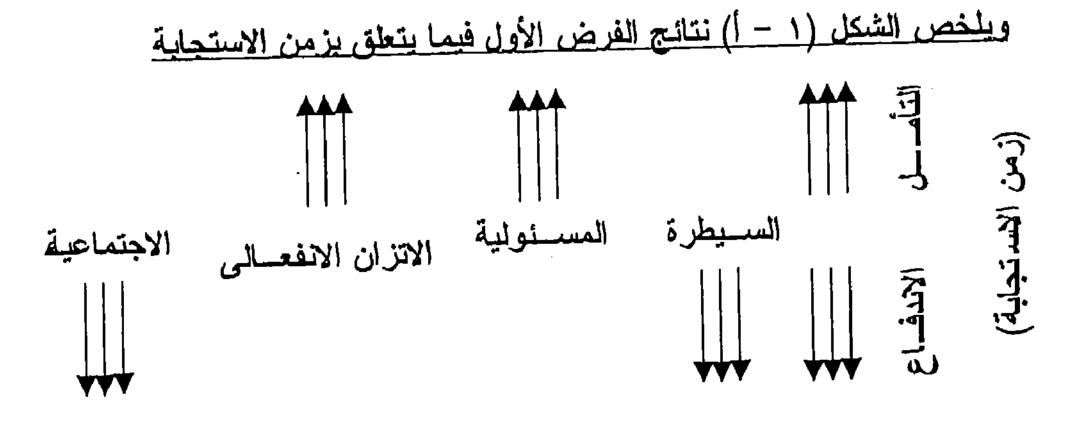
أ : توجد علاقة عكسية سالبة دالة بين درجات (زمن الاستجابة) على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة وبين الدرجات على مقياس السيطرة حيث بلغ معامل الارتباط (- ٠,١٨) وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعنى أنه كلما ارتفع زمن الاستجابة كلما انخفضت سمة السيطرة ، بمعنى أنه كلما ازداد التأمل انخفضت سمة السيطرة .

ب : توجد علاقة موجبة داله بين درجات (زمن الاستجابة) علــى اختبــار مضاهــاة الأشكال المألوفة وبين الدرجات على مقياس المسئولية حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٣٧) وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بمعنى أنه كلما زاد زمــن الاســتجابة كلمــا زادت سـمة المسئولية ويدل ذلك على أن المتأملين يتسمون بالمسئولية إذا قورنوا بالمندفعين .

ج : توجد علاقة موجبة دالة بين درجات (زمن الاستجابة) على اختبــار مضاهــاة الأشكال المألوفة وبين الدرجات على مقياس الاتزان الانفعالى حيــث كــان معــامل الارتبــاط (٠,٥٦) وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بمعنى أنه كلمــا ارتفعــت درجــات زمــن الاستجابة كلما ارتفعت الدرجات على سمة الاتزان الانفعالى ويدل ذلــك علــى أن المتــأملين يتسمون بالاتزان الانفعالى إذا قورنوا بالمندفعين .

د : توجد علاقة عكســية ســالبة دالــه بيــن درجــات (زمــن الاســتجابة) علــى اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة وبين الدرجات على مقياس ســمة الاجتماعيــة حيــث بلــغ معامل الارتباط (-٠,٢٩) وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وهــذا يعنــى أنــه كلمــا ارتفعت درجات زمن الاستجابة كلما انخفضت الدرجات على سمة الاجتماعية ويدل فى نفــس الوقت على أن المندفعين يتسمون بالاجتماعية إذا قورنوا بالمتأملين .

<u>ويلخص الشكل (١ – أ) نتائج الفرض الأول فيما يتعلق بزمن الاستجابة</u>



يشير اتجاه السهم (↑) إلى الدرجات المرتفعة بينما يشير اتجاه السهم (↓) إلى الدرجــات المنخفضة ، ويوضح الشكل السابق العلاقة الموجبة (↑↑) بين زمــن الاســتجابة وبيــن ســمتى المسئولية والاتزان الانفعالى والعلاقة الســالبة (↑↓) بيــن زمــن الاســتجابة وســمتى الســيطرة والاجتماعية

جـــدول (١٣)

يوضح معاملات الارتباط بين عدد الأخطاء فى اختبار مضاهاة

الأشكال المألوفة وسمات الشخصية للعينة الكلية

سمات الشخصية / التأمل-الاندفاع	السيـــطرة	المسئولية	الاتزان الانفعالى	الاجتماعيـــة
عدد الأخطـــاء	٠,٤٦	- ٠,٤٧	- ٠,٦٦	٠,٦٢
مستوى الدلالة	(٠,٠١)	(٠,٠١)	(٠,٠١)	(٠,٠١)

يشير الجدول السابق إلى وجود علاقة دالة بين عدد الأخطاء فـــى اختبـــار مضاهـــاة الأشـــكال المألوفــــة وســـمات الشـــخصية (الســـيطرة - المســـئولية - الاتـــزان الانفعالى - الاجتماعية) وتشير هذه النتائج إلى ما يلى :

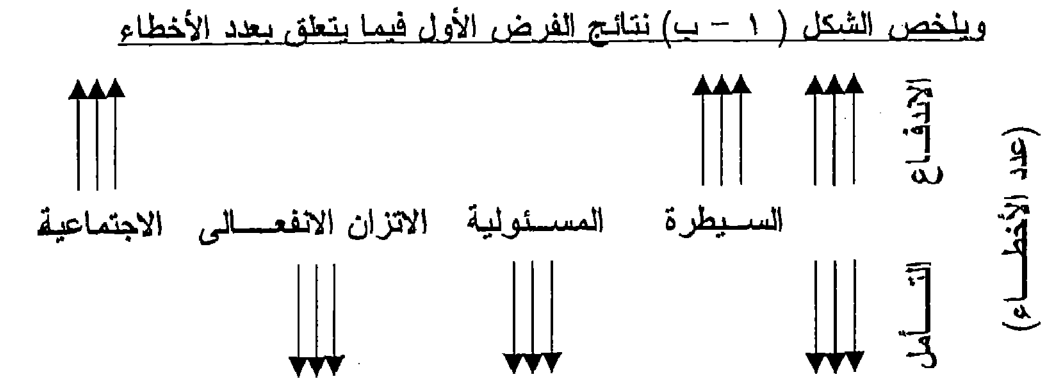
أ : توجـــد علاقـــة موجبـــة دالـــه بيـــن (عـــدد الأخطـــاء) وســـمة الســـيطرة حيث بلغ معـــامل الارتبـــاط (٠,٤٦) وهـــو دال عنـــد مســـتوى (٠,٠١) ممـــا يعنـــى أنـــه كلما ارتفع عدد الأخطاء فى اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة كلمـــا ارتفعـــت درجـــات ســـمه السيطرة ويدل ذلك أن المتأملين أقل سيطرة عن المندفعين .

ب : توجـــد علاقـــة عكســـية ســـالبة دالـــة بيـــن (عـــدد الأخطـــاء) فـــى اختبـــار مضاهاة الأشكال المألوفة ودرجات سمة المسئولية حيث بلغ معامل الارتباط (-٠,٤٧) وهـــو دال عند مستوى (٠,٠١) مما يعنى أنه كلما ارتفع عدد الأخطاء فى اختبار مضاهاة الأشـــكال المألوفة كلما انخفضت درجات سمة المسئولية ، ويدل ذلك على أن المندفعين أقـــل مســـئولية من المتأملين .

ج : توجد علاقة عكسية سالبة بين (عدد الأخطاء) فـــى اختبـــار مضاهـــاة الأشـــكال المألوفة والدرجات على سمة الاتزان الانفعالى حيث بلغ معامل الارتباط (- ٠,٦٦) وهـــو دال عند مستوى (٠,٠١) مما يفيد أنه كلما انخفض عدد الأخطاء ترتفع سمة الاتـــزان الانفعـــالى بمعنى أن المتأملين أكثر ثباتا انفعاليا عن المندفعين .

د : توجد علاقة موجبة داله بين (عدد الأخطاء) فى اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة والدرجات على سمة الاجتماعية، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٦٢) وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بمعنى أنه كلما ارتفع عدد الأخطاء كلما ارتفعت درجات سمة الاجتماعية ، مما يدل على أن المتأملين أقل اجتماعية من المندفعين .

ويلخص الشكل (١ – ب) نتائج الفرض الأول فيما يتعلق بعدد الأخطاء



يشير اتجاه السهم (↑) إلى الدرجات المرتفعة بينما يشير اتجاه السهم (↓) إلى الدرجات المنخفضة ، ويوضح الشكل السابق العلاقة الموجبة (↑↑) بين عدد الأخطاء وبين سمتى السيطرة والاجتماعية والعلاقة السالبة (↑↓) بين عدد الأخطاء وسمتى المسئولية والاتزان الانفعالى

ويلاحظ الاتفاق بين علاقة زمن الاستجابة وعدد الأخطاء بسمات الشخصية حيث أنه كلما ارتفعت درجات التأمل على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة (التأمل) كلما ذادت سمة المسئولية والاتزان الانفعالى بينما على العكس من ذلك كلما انخفضت الدرجات على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة (الاندفاع) ازدادت سمة السيطرة والاجتماعية .

بالنظر إلى نتائج الفرض الأول والتى بنيت أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفى التأمل – الاندفاع وبين سمات الشخصية (السيطرة – المسئولية – الاتزان الانفعالى – الاجتماعية) .

فقد وجد الباحث أن التأمل والاندفاع يرتبطان ارتباطا موجبا بسمتى المسئولية والاتزان الانفعالى ، بينما يرتبط التأمل والاندفاع ارتباطا سالبا بسمتى السيطرة والاجتماعية بمعنى أن الارتفاع فى الدرجات الخاصة بزمن الاستجابة وانخفاض عدد الأخطاء (التأمل) يصاحبه ارتفاع للدرجات على سمتى المسئولية والاتزان الانفعالى حيث أن العلاقة بينهما علاقة طردية موجبة ، بينما وعلى العكس من ذلك فإن انخفاض الدرجات الخاصة

بزمن الاستجابة وارتفاع عدد الأخطاء المحسوبة (الاندفاع) يصاحبه ارتفاع للدرجـــات علـــى سمتى السيطرة والاجتماعية حيث أن العلاقة بينهما علاقة عكسية سالبة .

وهذه النتائج تدعم ما سبق الإشارة إليه فى العلاقة بين الأساليب المعرفيـــة وســمات الشخصية وأن الأساليب المعرفية تقدم لنا صورة صادقة عـــن خصــائص شــخصية الفــرد وتتداخل مع الجانب الوجدانى والاجتماعى فى الشخصية وتمكن مـــن التنبــؤ بســلوك الفــرد والتعرف على سمات شخصيته (انظر ص ٥) .

ويؤيد هذه النتائج (عبد الحليم محمود وآخرون ١٩٨٩، ٦٥٥) فيما ذكره مـــن أن الأساليب المعرفية تشتمل على وظائف عقلية وسمات شخصية ، وهى الجانب التكــاملى مــن الشخصية الذى يقوم بالربط بين الوظائف العقلية وسمات الشخصية ، ويؤثــر علـــى صـــورة الذات لدى الفرد . وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه (نادية السعيد ١٩٩٠) فـــى نتـــائج دراستها حيث وجدت علاقة دالة بين التأمل – الاندفاع وبين سمة الاندفاع فى التعبير ، وسمة الاستقلال ، كما تتفق هذه النتائج مع دراسة (عبد الهادى الســيد : ب ١٩٨٩) وقــد وجــد علاقة بين التأمل والاندفاع وبين سمة المثابرة ودراسة (Glow : 1983) حيث وجد ارتبـــاط دال بين التأمل والاندفاع وبين العصابية والذهانية .

وإذا كانت النتائج السابقة لا تتفق مع ما توصل إليه (عبد العال عجوه : ١٩٨٩) فـــى دراسته التى بينت أنه لا يوجد علاقة بين التأمل والاندفاع وبين سمات الشخصية فى مقيـــاس كومرى وهى (الثقة – الاندفاعية – النظام – نقص النظام – التطابق الاجتماعى – التمـــرد – النشاط – نقص الطاقة – الاتزان الانفعالى – العصابية – الانبساط / الانطـــواء – الذكـــورة / الأنوثة – التعاطف – التمركز حول الذات) وذلك على عينـــة مكونـــة مـــن (١٥١) طالبـــا بالفرقة الرابعة بالجامعة غير أنه يمكن تفسير هذا الاختلاف بين النتائج لاحتمال اختلاف نـــوع العينة من حيث العمر الزمنى والتعليم هذا إلى جانب اختلاف الأدوات المستخدمة .

الفرض الثانى (النتائج والمناقشة)

ينص الفرض الثانى على أنه : توجد علاقة ارتباطيه دالة بين (تحمل – عدم تحمل الغموض) وسمات الشخصية ، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات على اختبار تحمل – عدم تحمل الغموض والدرجات على مقاييس الشخصية (السيطرة – المسئولية – الاتزان الانفعالى – الاجتماعية) كما يوضحها الجدول (١٤) .

جدول (١٤)

يوضح معاملات الارتباط بين تحمل – عدم تحمل الغموض

وسمات الشخصية للعينة الكلية

	السيطرة	المسئولية	الاتزان الانفعالى	الاجتماعية
تحمل ـ عدم تحمل الغموض	– ٠,٢٧	– ٠,٤٢	– ٠,٥٩	٠,٤١
مستوى الدلالة	(٠,٠١)	(٠,٠١)	(٠,٠١)	(٠,٠١)

يشير الجدول السابق إلى وجود علاقة دالة بين الدرجات على مقياس تحمل – عدم تحمل الغموض الدرجات مع مقاييس الشخصية الأربعة.

وهذا يعنى تحقق صحة هذا الفرض حيث كشفت النتائج الإحصائية عن التالى :

أ : توجد علاقة عكسية سالبة دالة بين الدرجات على مقياس تحمل – عدم تحمل الغموض وبين الدرجات على مقياس السيطرة ، وقد بلغ معامل الارتباط (– ٠,٢٧) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) مما يعنى أنه كلما انخفضت الدرجة على مقياس تحمل– عدم الغموض كلما ارتفعت الدرجة على مقياس السيطرة وبذلك فإن الأشخاص الذين يتحملون الغموض وهم الذين يحصلون على درجات أقل على مقياس تحمل الغموض هم أكثر سيطرة إذا قورنوا بالأشخاص الذين لا يتحملون الغموض .

ب : توجد علاقة عكسية سالبة دالة بين الدرجات على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض والدرجات على مقياس المسئولية وقد بلغ معامل الارتباط (-٠,٤٢) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) مما يعنى أنه كلما ارتفعت الدرجة على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض كلما انخفضت الدرجة على مقياس سمة المسئولية ، وعلى العكس من ذلك كلما انخفضت الدرجة على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض كلما ارتفعت سمة المسئولية مما يشير إلى أن متحملى الغموض أكثر مسئولية من غير متحملى الغموض .

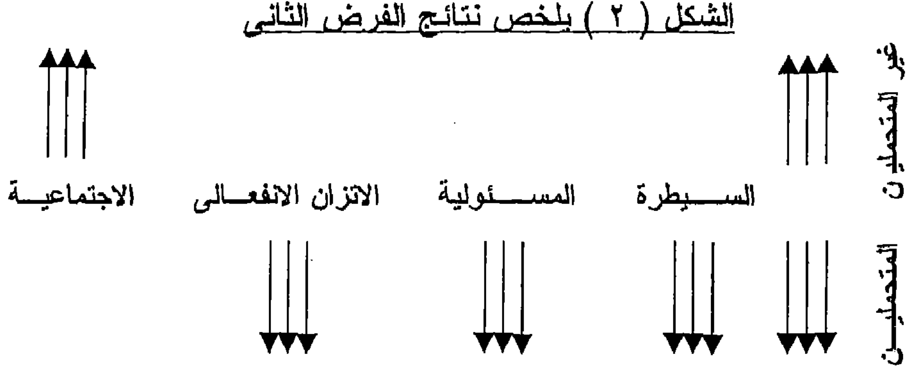
ج : توجد علاقة عكسية سالبة دالة بين الدرجات على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض والدرجات على مقياس الاتزان الانفعالى، وقد بلغ معامل الارتباط (-٠,٥٩) وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بمعنى أنه كلما انخفضت الدرجة على مقياس تحمل الغموض كلما ارتفعت الدرجة على مقياس سمة الاتزان الانفعالى وعلى العكس من ذلك كلما ارتفعت الدرجة على مقياس تحمل الغموض كلما انخفضت الدرجة على مقياس سمة الاتزان الانفعالى مما يعنى أن الشخص المتحمل للغموض أكثر ثباتا انفعاليا من غير المتحمل للغموض .

د : توجد علاقة موجبة دالة بين الدرجات على مقياس تحمل -عدم تحمل الغموض وبين الدرجات على سمة الاجتماعية وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٤٠) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) مما يعنى أن ارتفاع الدرجات على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض يصاحبه ارتفاع فى الدرجات على مقياس الاجتماعية وعلى العكس من ذلك فإن انخفاض الدرجات على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض يصاحبه انخفاض فى درجات سمة الاجتماعية ، مما يدل على أن المتحملين للغموض أقل فى سمة الاجتماعية عن غير المتحملين للغموض .

ويمكن تلخيص نتائج الفرض الثانى كالآتى :

أن متحملى الغموض أكثر ارتباطا بالسيطرة والمسئولية والاتزان الانفعالى وأقل ارتباطا بالاجتماعية وبذلك يتحقق الفرض الثانى والشكل التالى يوضح هذه النتائج .

الشكل (٢) يلخص نتائج الفرض الثانى



ويوضح الشكل السابق العلاقة العكسية السالبة بين درجات تحمل-عدم تحمل الغموض وبين سمات السيطرة والمسئولية والاتزان الانفعالى والعلاقة الموجبة بين تحمل - عدم تحمل الغموض وسمة الاجتماعية

بالنظر إلى نتائج الفرض الثانى والتى بينت أنه توجد علاقة دالة بين الأسلوب المعرفى تحمل - عدم تحمل الغموض وسمات الشخصية (السيطرة - المسئولية - الثبات الانفعالى - الاجتماعية) فقد كشفت نتائج هذا الفرض أن الأسلوب المعرفى (تحمل - عدم تحمل الغموض) يرتبط ارتباطا موجبا بسمة الاجتماعية ، بمعنى أن ارتفاع الدرجات على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض يصاحبه ارتفاع الدرجات على مقياس سمة الاجتماعية فالعلاقة بينهما علاقة موجبة ، بينما على العكس من ذلك فانخفاض الدرجات على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض - الذى يشير إلى تحمل الغموض - يصاحبه انخفاض للدرجات على مقياس سمة الاجتماعية .

والنتائج السابقة تشير إلى أن متحملى الغموض أكثر ميلا للسيطرة والمسئولية والاتزان الانفعالى عن غير متحملى الغموض الذين يميلون أكثر إلى الاجتماعية وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصل إليه (عبد الهادى السيد : ١٩٨٩) فى نتائج دراسته حيث أكدت على أنه توجد علاقة داله بين الأسلوب المعرفى تحمل - عدم تحمل الغموض وبين سمات الشخصية وهى (التعقيدية - الانبساط الاجتماعى - التعبير الانفعالى - التكامل الشخصى - مستوى القلق - التصلب - الاستجابة المتحيزة - التسلطية) و ذلك على عينة مكونة من (١٦٨) من طلبة الجامعة كما أيدت هذه النتائج دراسة (Jun Maltpy : 1997) التى بينت وجود علاقة دالة بين أسلوب تحمل - عدم تحمل الغموض وسمة التحفظ الاجتماعى وذلك على عينة مكونة من (٦٣) طالب وطالبة فى عمر (١٨-٢٣) سنة ، ودراسة (Jun Ray : 1997) التى أكدت على أنه توجد علاقة دالة بين أسلوب تحمل-عدم تحمل الغموض وسمة التسلط .

بينما تعارضت هذه النتائج مع نتائج دراسة (عبد العــال عجــوة : ١٩٨٩) التــى سبق الإشارة لها فى أنه لا توجد علاقــة بيــن أسـلوب تحمــل - عــدم تحمــل الغمــوض وسمات الشخصية .

الفرض الثالث (النتائج والمناقشة)

ينص الفرض الثالث على أنــه: توجــد فــروق دالــة بيــن المتــأملين والمندفعيــن فى سمات الشخصية ، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحســاب قيمــة (ت) بيــن درجات المتأملين والمندفعين فــى ســمات الشـخصية (السـيطرة - المسـئولية - الثبـات الانفعالى - الاجتماعية) كما يوضحها الجدول (١٥)

جــــدول (١٥)

يوضح الفروق بين متوسطات درجات المتأملين والمندفعين

فى سمــات الشخصيــة

	السيطرة		المسئولية		الاتزان الانفعالى		اجتماعية	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
المتأملين	٣١,٠	٢٣,٤	٦١,٩	٢٤,٥	٦١,٤	٢٤,٢	٢٢,٤	١٩,٤
المندفعين	٥٠,٨	٢٨,٠	٣٣,٩	٢٥,٢	١٧,٠	١٧,٦	٥٥,٠	٣٣,٢
قيمة ت	٦,٥٥		٩,٥٠		١٦,٩		١٠,٧	
مستوى الدلالة	٠,٠١		٠,٠١		٠,٠١		٠.٠١	

ويشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالــة بيــن متوســطات درجــات المتــأملين والمندفعين فى سمات الشخصية (السيطرة - المسئولية - الاتزان الانفعالى - الاجتماعية) .

وقد تحقق هذا الفرض وبيانات الجدول (١٥) تشير إلى ما يلى :

وبالنظر إلى نتائج الفرض الثالث التى بينت وجود فروق دالة بين المتـــأملين وبيــن المندفعين فى سمات الشخصية (السيطرة – المسئولية – الاتزان الانفعالى – الاجتماعية) حيث أهتم بعض الباحثين بدور الأساليب المعرفية فى تحديد الفـــروق بيــن الأفــراد فــى ســمات الشخصية .

ويؤيد ذلك ما ذكره (أنور الشرقاوى : ١٩٨٩) أن الأساليب المعرفية تسهم بقدر كبير فى الفروق الفردية بين الأفــــراد بالنســـبة لكثــير مــن المتغــيرات المعرفيـــة والإدراكيـــة والوجدانية بمعنى أن الأساليب المعرفية توضح لنا الفـــروق بيــن الأفــراد فــى المتغــيرات المختلفة كسمات الشخصية .

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التى بينت أن الشـــخص المتأمل يميل إلى معالجة مختلف البدائل المتاحة له وتقويمها والتحقق مـــن اســتجابته قبــل إصدارها ، وهو شخص يتسم بالدقة والتروى فى أخذ القرار لذا يــرى البــاحث أن الشــخص المتأمل يحصل على درجات مرتفعة فى سمات المسئولية والاتزان الانفعالى وعلى العكس مـن ذلك انخفضت الدرجات على هاتين السمتين لدى المندفعين.

بالنسبة لسمة المسئولية يمكن القول أن الشخص الذى يتسم بهذه السمة لديه القـــدرة على الاستمرار فى أى عمل يكلف به ويثابر ويصمم على آرائه ويتحمل ويلتزم بنتائج قراراته سواء صحيحة أم خاطئة ولذى يحاول التأمل فى إجاباته أو حين يتخذ قرارا خشية الوقوع فــى أخطاء نتيجة لشعوره بالمسئولية عن هذه الأخطاء ، فقد أشار (كمال الدســوقى : ١٩٨٨) أن الشخص الذى يتسم بالمسئولية هو شخص لدية الالتزام وأهل للسؤال والمحاسبة عما يصــدر منه ، وبناء على ذلك يحصل المتأملين على درجات مرتفعة عن المندفعين فى سمة المسئولية

أما الشخص المتزن انفعاليا فهو إنسان بعيدا عن القلق والتوتر يتسم بالضبط الانفعالى ، مما يتيح له الفرصة فـــى اتخـــاذ القـــرارات دون التســـرع الـــذى يـــؤدى للوقـــوع فـــى الأخطاء وبناء على ذلك فإن الشخص المتأمل الذى يتصف بالدقة فى استجاباته يتسم بـــالاتزان الانفعالى مما يساعده على التحكم فى استجاباته واختيار الإجابات الصحيحة ، وعلى العكـــس من ذلك كلما انخفض الضبط الانفعالى وزاد القلق والتوتر يتبع ذلك ضعف القدرة على التحكـــم فى الاستجابات واختيار الإجابات الخاطئة وزيـــادة عـــدد الأخطـــاء ويمكـــن ملاحظـــة هـــذا السلوك لدى المندفعين فقد أشار (Kagan & Kogan : 1970) أن مصدر القلـــق قـــد ينشـــأ

لدى المندفعين من التوقع بأنه سيعتبره الآخرون قليل الكفاءة إذا إستجاب ببطأ لذا سعى بعض الباحثين لدراسة العلاقة بين التأمل والاندفاع والقلق كدراسة (نادية السعيد : ١٩٩٠) .

أما سمة السيطرة فإن الشخص الذى يتسم بالسيطرة كما أشار (أحمد عزت راجح : ١٩٨٧) هو شخص لديه استعداد للظهور والتسلط فى أكثر المواقف التى يتعرض لها ، ويميل إلى اتخاذ قراراته مستقلا عن الآخرين ومع ملاحظة طبيعة هذه المرحلة العمرية يمكن استنتاج أن حب الظهور يمكن أن يؤدى إلى الاندفاع فى اتخاذ القرار ومحاولة السرعة فى حل الموقف اعتقادا بأن السرعة تميزه عن الآخرين بالمهارة والكفاءة مما يتسبب فى زيادة عدد الأخطاء .

وتؤيد هذا الرأى (فاطمة حلمى : ١٩٨٦) حيث ترى أن هناك دافعا كبيرا لكى يبدوا الفرد ماهرا أو كفئا وهذا الدافع يدفعه لاستنتاج سريع والاستجابة بسرعة وذلك لإثبات كفاءته العقلية ، مما يجعله يميل بالفطرة لإنتاج إجابات سريعة وتشير فاطمة حلمى إلى أن دافع إثبات الكفاءة أو المهارة قد يدفع الشخص إلى التسرع فى الإجابة ليبدو بمظهر الماهر أو الكفء مما يسبب له الوقوع فى أخطاء كثيرة .

وبالنسبة لسمة الاجتماعية فقد بينت النتائج أن المندفعين أكثر اجتماعية من المتأملين .فقد عرف (جابر عبد الحميد وعلاء كفافى : ١٩٩٥) سمة الاجتماعية أنها ميل الشخص للبحث عن أصحاب وأصدقاء وتكوين علاقات اجتماعية والميل إلى الارتباط بالآخرين بهدف تحقيق السعادة الناجمة عن التفاعل الإنسانى دون التفكير فى أهداف عملية .

ويمكن القول أن سمة الاجتماعية ترتبط بمسايرة الشخص للجماعة والرغبة فى التجمعات والانفتاح على الآخرين والرغبة فى مخالطة الآخرين والاهتمام الأكثر لدى الشخص الاجتماعى يتركز فى مسايرة الجماعة فى أفكارهم وتقاليدهم الاجتماعية ، وبناء على ذلك تستحوذ الجوانب الاجتماعية على اهتمام الشباب وخاصة لدى الذكور فى هذه المرحلة العمرية أكثر من الجوانب العقلية المعرفية لذا أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائية بين المتأملين والمندفعين فى سمات الشخصية عامة وفى سمة الاجتماعية خاصة لصالح المندفعين .وقد أيدت دراسة (نادية السعيد :١٩٩٠) هذه النتائج وأشارت إلى الفروق بين المتأملين والمندفعين فى سمات الشخصية حيث بنيت نتائجها أنه توجد فروق بين المتأملين والمندفعين فى سمة الاندفاع فى التعبير لصالح المندفعين بينما تعارضت هذه النتائج مع

دراسة (دافيد سون : ١٩٨٠) الذى قام بثلاث دراسات بينت الدراسة الأولى والثانية أنه لا توجد فروق دالة بين المتأملين والمندفعين فى سمات الشخصية (التهور – التلقائية – الطيش – قلة الصبر – الدهاء – التحرر من الهموم – المثابرة – التحفز – الجزم – الذكاء – التروى التحمس – الواقعية – الحنو – العاطفية – المحافظة – العند – التشتت – الغموض الجاذبية – الإبداع – الأنانية – الدقة – النكدية – المحايدة – الاعتماد – الخجل – القلق المرونة) ماعدا ثلاث سمات وهى (الحلم – التسامح – الثقة بالنفس) ، كما بينت نتائج دراسته الثالثة عن وجود فروق بين المتأملين والمندفعين فى سمة الاستقلال ، ويرجع الاختلاف فى النتائج بين الدراستين إلى اختلاف عينة الدراسة واختلاف سمات الشخصية المقاسة .

الفرض الرابع (النتائج والمناقشة)

ينص الفرض الرابع على أنه : توجد فروق دالة بين متحملى وغير متحملى الغموض فى سمات الشخصية (السيطرة – المسئولية – الاتزان الانفعالى – الاجتماعية) وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) بين درجات المتحملين وبين غير المتحملين للغموض فى سمات الشخصية (السيطرة– المسئولية– الاتزان الانفعالى – الاجتماعية) . و يوضح هذه النتائج جدول (١٦) .

جدول (١٦)

يوضح الفروق بين متوسطات درجات متحملى وغير متحملى الغموض فى سمات الشخصية

	السيطرة		المسئولية		الاتزان الانفعالى		اجتماعية	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
متحملين	٤٨,٤	٢٧,٠٢	٦٠,١	٢٢,٧	٥٨,٢	٢٣,٢	٤٦,١	٢١,٤
غير متحملين	٣٣,٦	٢٢,١	٣٣,٩	٢٥,٢	١٩,٧	١٧,٤	٥٤,٢	٣١,٣
قيمة ت	٥,٦		١٠,٢		١٤,٨		٢,٤	
مستوى الدلالة	٠,٠١		٠,٠١		٠,٠١		٠,٠٥	

ويشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المتحملين وغير المتحملين للغموض فى سمات الشخصية (السيطرة - المسئولية - الثبات الانفعالى - الاجتماعية) وبذلك فقد تحقق هذا الفرض و قام الباحث بعمل مقارنه بين متوسطات درجات متحملى وغير متحملى الغموض فى سمات الشخصية وتوصل إلى النتائج التالية :

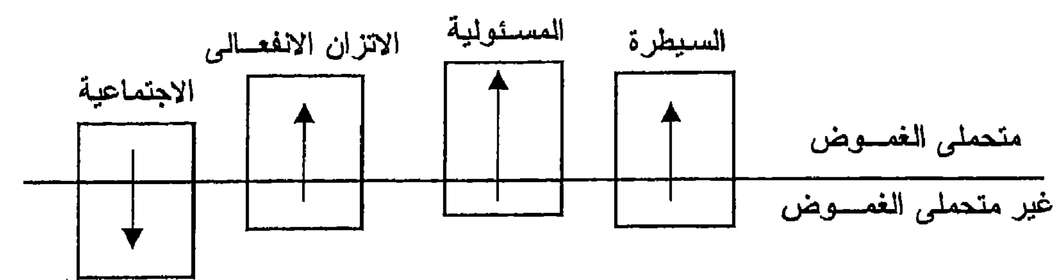
أ : يوجد فرق دال بين متحملى الغموض وغير متحملى الغموض فى سمة السيطرة حيث بلغت قيمة ت (٥,٦) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا الفرق لصالح مجموعة المتحملين ، فقد كان متوسط درجات مجموعة غير المتحملين (٣٣,٦) مما يعنى أن متحملى الغموض أكثر سيطرة عن غير المتحملين .

ب : يوجد فرق دال بين متحملى الغموض وغير متحملى الغموض فى سمة المسئولية وقد بلغت قيمة ت (١٠,٢) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) وكان الفرق لصالح مجموعة متحملى الغموض ، حيث كان متوسط درجات مجموعة متحملى الغموض (٦٠,١) بينما كان متوسط درجات مجموعة غير متحملى الغموض (٢٢,٧) مما يفيد أن متحملى الغموض أكثر مسئولية عن غير متحملى الغموض .

ج : يوجد فرق دال بين متحملى الغموض وغير متحملى الغموض فى سمة الاتزان الانفعالى وقد بلغت قيمة ت (١٤,٨) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) وكان الفرق لصالح مجموعة متحملى الغموض ، حيث كان متوسط درجات مجموعة متحملى الغموض (٥٨,٢) وهو أكثر من متوسط درجات مجموعة غير متحملى الغموض وهو (١٩.٧) مما يشير إلى أن متحملى الغموض أكثر ثباتا انفعاليا إذا قورنوا بغير متحملى الغموض .

د : يوجد فرق دال بين متحملى الغموض وغير متحملى الغموض فى سمة الاجتماعية ، وقد بلغت قيمة " ت " (٢,٤) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) وكان الفرق لصالح مجموعة غير المتحملين ، حيث بلغ متوسط درجات مجموعة متحملى الغموض (٤٦,١) بينما كان متوسط درجات مجموعة غير متحملى الغموض (٥٤,٢) مما يعنى أن متحملى الغموض أقل فى سمة الاجتماعية عن غير متحملى الغموض .

والشكل (٤) يلخص نتائج الفرض الرابع



تشير الاتجاهات المختلفة للأسهم إلى الفروق بين المتحملين وغير المتحملين فى سمات الشخصية

وبالنظر إلى نتائج الفرض الرابع التى بينت أنه توجد فروق دالة بين المتحملين وغير المتحملين للغموض فى سمات الشخصية (السيطرة - المسئولية - الاتزان الانفعالى - الاجتماعية) فقد كانت متوسطات درجات المتحملين للغموض أكثر فى سمات السيطرة والمسئولية والاتزان الانفعالى منها لدى غير المتحملين للغموض ، بينما كانت متوسطات درجات غير المتحملين أكثر فى سمة الاجتماعية منها لدى المتحملين للغموض .

والواقع أن متحمل الغموض كما أشار (كمال الدسوقى : ١٩٨٨) يستطيع مواجهة المواقف أو المثيرات الغامضة ، ولديه قدره على تقبل المواقف المتناقضة المعقدة بدون آلام نفسية ، والميل لإدراك تلك المواقف على أنها مرغوبة وبسيطة وبناء على ذلك يرى الباحث أن متحمل الغموض يقوم بتبسيط المواقف المعقدة ومواجهتها دون الهروب منها ويرجع ذلك إلى الثقة بالنفس والإصرار على حل المواقف المعقدة بإيجابية دون الهرب منها وتتوافق هذه الصفات مع صفات الشخص المسيطر كما أشار (جابر عبد الحميد وفؤاد أبو حطب) الذى له دور نشط فى الجماعة ويكون واثقا من نفسه حازما فى علاقاته بالآخرين ، ويميل إلى أخذ القرار مستقلا عن الآخرين وبناء على ذلك يوجد فرق بين متحملى الغموض وغير متحملى الغموض فى سمات الشخصية عامة وفى سمة السيطرة خاصة .

وبالنسبة لسمة المسئولية يرى الباحث أن الشخص متحمل الغموض يمكن الاعتماد عليه فى مواجهة المواقف الغامضة المعقدة ويؤيد تلك الرؤية ما أشار إليه (أنور الشرقاوى : ١٩٨٩) من أن تحمل الغموض يرتبط بمستوى قدرة الفرد على تقبل ما يحيط به من متناقضات وما يتعرض له من موضوعات أو أفكار أو أحداث غامضة غير

واقعية وغير مألوفة ، وقدرته على التعامل مع الأفكار غير الواقعية أو الغريبة عنه في حين لا يستطيع غير متحمل الغموض تقبل ما هو جديد أو غريب ويفضل كل ما هو واقعي ومألوف والشخص المسئول كما يرى (جابر عبد الحميد وعلاء كفافي : ١٩٩٥) هو من يضع نفسه في موضع مسئولية عن أمر ما صدر عنه وهو أمر أخلاقي يشعر فيه الإنسان بالالتزام الأخلاقي عن نتائج أعماله سواء طيبة أو غير طيبة ، وبناء على ذلك يرى الباحث أن متحمل الغموض يمكن اعتباره إنسان يمكن الاعتماد عليه ومسئولا عن أي عمل يقوم به ويثابر ويصمم على أدائه ولذي فهناك فرق بين متحملي وبين غير متحملي الغموض في سمة المسئولية لصالح متحملي الغموض حيث يحصلون على درجات مرتفعة في سمة المسئولية إذا ما قورنوا بغير متحملي الغموض .

أما عن سمة الاتزان الانفعالي فقد كشفت النتائج أن متحملي الغموض أكثر ثباتا انفعاليا عن غير متحملي الغموض ويرى الباحث أن هذه النتائج مرتبطة بدينامية تحمل - عدم تحمل الغموض وأن سمة الاتزان الانفعالي سمة أساسية لدى الشخص متحمل الغموض ، حيث أنه كلما كان الشخص بعيدا عن القلق والتوتر وعدم الاتزان الانفعالي أو مشاعر الخوف والتقلبات الحادة في المزاج كلما تميزت ردود أفعاله بالضبط الانفعالي في المواقف المختلفة سواء منها الواقعي المألوف أو غير الواقعي وغير المألوف فقد أشار (عبد الستار إبراهيم : ١٩٨٩) إلى أن القلق من الظواهر السلوكية المرتبطة بأسلوب النفور من الغموض كما يؤيد ذلك (كمال الدسوقي : ١٩٨٨) في تعريفة للاتزان الانفعالي بأنه التخلص من تباينات الانفعال الشاسعة واكتساب الضبط الانفعالي الجيد وعدم الاستجابة بإفراط للمواقف الانفعالية أو المثيرة للانفعال .

ويمكن أن يندرج تحت المواقف المثيرة للانفعال المواقف الغامضة غير المألوفة وغير الواقعية لذي يرى الباحث أن الشخص متحمل الغموض يتسم بالاتزان الانفعالي بينما على العكس من ذلك فإن الأشخاص غير المتحملين للغموض يتسمون عادة بالقلق والتوتر وعدم تحمل الإحباط مما يتسبب في ضعف قدرتهم على تحمل ومواجهة المواقف الغامضة وبناء على ما سبق فإن هناك فرقاً بين متحملي الغموض وبين غير متحملي الغموض في سمة الاتزان الانفعالي إذ يحصل متحملي الغموض على درجات مرتفعة عن غير متحملي الغموض في تلك السمة .

وبالنسبة لسمة الاجتماعية فقد بينت النتائج أن غير متحملى الغموض أكثر اجتماعية من متحملى الغموض ويمكن تفسير ذلك على أساس أن سمة الاجتماعية ترتبط بمسايرة الجماعة والرغبة فى التجمعات والانفتاح على الآخرين والعمل معهم وبناء على ذلك يرى الباحث أن الأشخاص غير متحملى الغموض ترتفع لديهم سمة الاجتماعية بسبب الاهتمام بالجوانب الاجتماعية على حساب الجوانب العقلية المعرفية .

الفرض الخامس (النتائج والمناقشة)

ينص الفرض الخامس على أنه : توجد فروق دالة بين الذكور والإناث فى أسلوبى الدراسة وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث فى أسلوبى الدراسة وأشارت النتائج إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى أسلوبى التأمل - الاندفاع (زمن - أخطاء) و تحمل - عدم تحمل الغموض ويوضح ذلك جداول (١٧ - ١٨ - ١٩) .

جدول (١٧)

يوضح دلالة الفروق بين درجات الذكور والإناث فى زمن الاستجابة المستغرق بالثانية على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة

	ذكور	إناث
ن	١٥٠	١٥٠
المتوسط	١٠١٤,١	١٣٨٣,٤
الانحراف المعيارى	٣٨٦,٠٥	٢٧١,٩٩
قيمة " ت "	١١.٤٢	
مستوى الدلالة	دال عند (٠,٠١)	

ويشير الجدول السابق إلى أنه يوجد فرق دال بين مجموعة الذكور ومجموعة الإناث فى الأسلوب المعرفى التأمل - الاندفاع (زمن الاستجابة) ، فقد بلغت قيمة ت (١١.٤٢) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ، وكان الفرق لصالح مجموعة الإناث حيث كان متوسط الزمن المستغرق فى الاستجابة لدى الإناث (١٣٨٣,٤) بينما كان

متوسط الزمن المستغرق فى الاستجابة لـــدى الذكـــور (١٠١٤,١) ممـــا يعنـــى أن الإنـــاث أكثر تأملا من الذكور بالنسـبة لطـول الزمـن المسـتغرق فـى الاسـتجابة علـى اختبـار مضاهاة الأشكال المألوفة .

جـــدول (١٨)

يوضح دلالة الفروق بين درجات الذكور ودرجات الإناث فى عدد الأخطاء المحسوبة على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة

	ذكـــور	إنـــاث
ن	١٥٠	١٥٠
المتوسـط	١٢,٢	٥,٢
الانحراف المعيارى	٥,٧	٦,٧
قيمـة "ت"	١١,٥٧	
مستوى الدلالة	دال عند (٠,٠١)	

ويشـير الجـدول السـابق إلـى أنـه يوجـد فـرق دال بيـن مجموعـة الذكـور ومجموعة الإناث فى الأسلوب المعرفى التأمل - الاندفـاع (عـدد الأخطـاء) وقـد بلغـت قيمـة ت (١١,٥٧) وهـى قيمـة دالـة عنـد مسـتوى (٠,٠١) وكـان الفـرق لصالح مجموعة الإناث حيث كان متوسط عدد الأخطاء لدى الإناث (٥,٢) بينما كان متوسـط عدد الأخطاء لدى الذكور (١٢,٢) وهذا معناه أن الإناث أقل فى أخطائهن إذا ما قورنّ بعينـة الذكور مما يعنى أن الإناث أكثر تأملا من الذكور بالنسبة لعدد الأخطاء على اختبار مضاهـاة الأشكال المألوفة .

ملخــص النتائــج

١- هنـــاك علاقـــة دالـــة بيـــن أســـلوبي الدراســـة وســـمات الشـــخصية (السيطرة - المسئولية - الاتزان الانفعالى - الاجتماعية)

٢- هناك فروق دالة في سمات الشخصية بين كل من المتأملين والمندفعين وبيـــن كـــل مـــن المتحملين وغير المتحملين للغموض .

٣- هناك فروق دالة بين الذكور والإناث فى أسلوبى الدراسة .

ملخـــص الدراســـة

أولاً : الملخص العـــــربى

ثانياً : الملخص الإنجليزى

ملخـــص الدراســـة

مقدمـــة :

الأساليب المعرفية تقدم لنا صورة صادقة عن خصائص شخصية الفرد وأساليبه فـــى التعامل مع مواقف الحياة المختلفة إذ أنها تتداخل مع الجـــانب الوجدانـــى والاجتمـــاعى فـــى الشخصية وتمكننا من التنبؤ بسلوك الفرد والتعرف على سمات شخصيته مما دفـــع البـــاحث للاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية فى علاقتها ببعض سمات الشخصية حيـــث قـــام بدراســـة العلاقة بين أسلوبى التروى – الاندفـــاع وتحمـــل –عـــدم تحمـــل الغمـــوض وبيـــن ســـمات السيطرة – المسئولية – الاتزان الانفعالى– الاجتماعية .

مشكلـــة الدراســـة :

تتناول هذه الدراسة أسلوبان من الأساليب المعرفية وهما التروى فى مقابل الاندفـــاع وتحمل الغموض فى مقابل عدم تحمل الغموض وذلك فى علاقة كل منهما بعدد مـــن ســـمات الشخصية هى (السيطرة – المسئولية – الاتزان الانفعالى – الاجتماعية) لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية .

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١– هـــل توجـــد علاقـــة بيـــن الأســـلوب المعرفـــى (الـــتروى – الاندفـــــاع) وســـمات الشخصية (السيطرة – المسئولية – الاتزان الانفعالى– الاجتماعية) ؟

٢– هل توجد علاقة بين الأسلوب المعرفـــى (تحمـــل – عـــدم تحمـــل الغمـــوض) وســـمات الشخصية (السيطرة – المسئولية – الاتزان الانفعالى– الاجتماعية) ؟

٣– هل توجد فروق بين المتأملين والمندفعين فى سمات الشخصية ؟

٤– هل توجد فروق بين المتحملين وغير المتحملين للغموض فى سمات الشخصية ؟

٥– هل توجد فروق جنسية (ذكور – إناث) فى أسلوبى الدراسة ؟

أهـداف الدراسـة :

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفـة العلاقـة بيـن الأسلوبين المعرفيـن (الـتروى -الاندفاع - تحمل ، عدم تحمل الغموض) وبعض سمات الشـخصية لـدى طلبـة المـدارس الثانوية من الجنسين .

ويمكن صياغة أهداف الدراسة الحالية فى النقاط التالية :

١- معرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفى التروى مقابل الاندفاع وبعض سمات الشخصية لـدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية .

٢- معرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفى تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض وبعـض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية .

٣- معرفة الفروق بين المتأملين والمندفعين فى سمات الشخصية .

٤- معرفة الفروق بين متحملين وغير متحملين الغموض فى سمات الشخصية.

٥- التعرف على الفروق بيـن الجنسـين إن وجـدت فـى أسـلوبى (الـتروى - الاندفـاع وتحمل - عدم تحمل الغموض) .

أهميـة الدراسـة :

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى عدة نقاط :

١- نـدرة الدراسـات التـى تنـاولت موضـوع الأسـاليب المعرفيـة بصفـة عامـة، وهـذا البحـث يسـاعد علـى فـهم أعمـق للأسـاليب المعرفيـة والفـهم أحد أهداف العلم الرئيسية .

٢- الكشف عن نوعية العلاقة بين أسلوبى المعرفة (التروى- الاندفاع وتحمل- عدم تحمـل الغموض) وبين سمات السيطرة، المسئولية ،الاتزان الانفعالى ،الاجتماعية لـدى طـلاب المرحلة الثانوية من الجنسين وهى فئة تهتم بها الدولة بدراسة قدراتهم العقلية والمعرفية والاجتماعية وبنائهم النفسى لأنهم يمثلون مستقبل الأمة .

٣- فتح مجالات جديدة للبحث والدراسة ، فضلا عن توجيه نظر الباحثين المـهتمين بمجـال الأساليب المعرفية إلى نقاط بحثية لم تدرس بعد دراسة وافية .

فروض الدراسة :

١- توجد علاقة ارتباطية دالة بين التروى – الاندفاع وكل من السيطرة والمسئولية والاتـزان الانفعالى والاجتماعية .

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة بين تحمل الغموض – عدم تحمل الغموض وكل من السـيطرة والمسئولية والاتزان الانفعالى والاجتماعية .

٣- توجد فروق دالة احصائيا بين المتأملين والمندفعين فى سمات الشخصية .

٤- توجد فروق دالة احصائيا بين المتحملين وغير متحملين الغموض فى سمات الشخصية.

٥- توجد فروق دالة بين الذكور والإناث فى درجاتهم على أسلوبى الدراسة .

إجراءات الدراسة

أولاً : أدوات البحث :

اختار الباحث الأدوات التالية :

١- اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة والذى أعده للبيئة المحلية حمدى الفرماوى .

٢- مقياس بودنر " تحمل – عدم تحمل الغموض " وترجمه وأعده عبد العال حامد عجوة.

٣- مقياس البروفيل الشخصى لقيـاس سـمات الشـخصية وأعـده جـابر عبـد الحميـد وفؤاد أبو حطب.

ثانياً : عينــة البحث :

اختار الباحث العينة بطريقة عمدية من بين طلبة وطالبات الصف الثـالث بالمرحلـة الثانوية من محافظة الدقهلية وذلك لملائمة هذا المسـتوى العمـرى والتعليمـى للمقـاييس المستخدمة فى الدراسة ، وقد بلغ إجمالى عينــة الدراسـة (٣٠٠) طـالب وطالبـة منـهم (١٥٠) ذكور و(١٥٠) إناث .

ثالثاً : الأساليب الإحصائية المستخدمة :

استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون ، واختبار (ت) فى الكشف عن نتائج الدراسـة وقـد تمت جميع المعالجات الإحصائية بمركز الحساب العلمى بجامعة عين شمس .

نتائج الدراسة

١- هناك علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التأمل - الاندفاع وسمات الشخصية (السيطرة - المسئولية - الثبات الانفعالى - الاجتماعية)

٢- هناك علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب تحمل - عدم تحمل الغموض وسمات الشخصية (السيطرة - المسئولية - الثبات الانفعالى - الاجتماعية)

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين المتأملين والمندفعين فى سمات الشخصية (السيطرة - المسئولية - الثبات الانفعالى - الاجتماعية)

٤- توجد فروق دالة إحصائيا بين المتحملين للغموض وغير المتحملين للغموض فى سمات الشخصية (السيطرة - المسئولية - الثبات الانفعالى - الاجتماعية)

٥- توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى أسلوبى التأمل - الاندفاع وتحمل - عدم تحمل الغموض .

Summary

Introduction :

Cognitive styles give us a true idea about the characteristics of the his styles and their styles in dealing with the different situations. This enables us to predict the individual behaviour and to recognise his characteristics. This arouses the interest of the researcher and makes him give consideration to the cognitive styles in connection with some of the Personality traits. The researcher studied the relation between reflectivity impulsivity styles and tolerance – intolerance of ambiguity and the traits of ascendancy, responsibility and emotional stability and sociability.

The study problem :

This study handles two of the cognitive styles, reflectivity versus impulsivity and tolerance versus intolerance of ambiguity in connection with ascendancy, responsibility, sociability, emotion stability.

Hypotheses of study :

1. There is statistical correlation between reflectivity vs. impulsivity and ascendancy, responsibility, sociability, emotion stability.
2. There is statistical correlation between tolerance vs. intolerance of ambiguity and ascendancy, responsibility, sociability emotion stability.
3. There are individual differences between the reflectives and the impulsivites persons in personality traits (ascendancy, responsibility, sociability, emotion stability).
4. There are individual differences between tolerances and intolerances of ambiguity in personality traits (ascendancy, responsibility, sociability, emotion stability).
5. There are differences between males and females in their scores of the two styles of study.

Study Measurements :

The Researcher has chosen the following methods:

1. Matching Familiar Figures Test:
   Prepared by Hamdy El Faramawy for the local Environment.
2. Budner Test (Tolerance / Intolerance of ambiguity). Translated and prepared by Hamed Abdel Aal Agwah.
3. Personal Profile Test: for personality traits prepared by Gaber Abdel Hamid and Fouad Abo Hatab.

Sample of study :

The researcher had chosen deliberately (on purpose) among the girls and boys of the 3rd year secondary stage in Dakahlia, because this average of age and education is suitable for the measurements used in the study.

The Total of the study subject is (300) boys and girls students. (150) males and (150) females.

The study Results :

1. There is statistical correlation between reflectivity vs. impulsivity and ascendancy, responsibility, sociability, emotion stability.
2. There is statistical correlation between tolerance vs. intolerance of ambiguity and ascendancy, responsibility, sociability emotion stability.
3. There are individual differences between the reflectives and the impulsivites in personality traits (ascendancy, responsibility, sociability, emotion stability).
4. There are individual differences between tolerances and intolerances of ambiguity in personality traits (ascendancy, responsibility, sociability, emotion stability).
5. There are differences between males and females in their scores of the two styles of study.

مراجـــع البحـــث

المراجـــع العربيـــة :

١- أحمد عزت راجح (١٩٧٠) : " أصول علم النفس " ، الإســكندرية ، المكتــب المصــرى الحديث للطباعة والنشر .

٢- آمال صادق وفؤاد أبو حطب (١٩٨٤) :" علم النفس التربوى" ، الطابعة الثالثة ، القــاهرة ، الأنجلو المصرية .

٣- أحمد عــزت راجح (١٩٨٧) : " أصـــول علــم النفــس " ، القــاهرة ، دار المعــارف

٤- أحمد محمد عبد الخالق (١٩٨٣) ط١ : " الأبعاد الأساسية للشخصية " ، بيروت ، الــدار الجامعية للطباعة والنشر .

٥- أنور محمد الشرقاوى(١٩٨١) : " الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعــض التخصصات الدراسية فى جامعة الكويت " ، مجلــة العلــوم الاجتماعيــة ، الكويــت ، العــدد الأول .

٦- أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٢) : " دور الأساليب المعرفية فى تحديــد الميــول المهنيــة لدى الشباب الكويتى من الجنسين " ، دراسات الخليج والجزيرة العربية ، الكويت ، العدد ٣١.

٧- أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٩) : الأساليب المعرفية فى علم النفس مجلة " علم النفــس " الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد ١١ .

٨- أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٠) : " الأساليب المعرفية فى البحوث العربيــة " فــي علــم النفس المعرفى المعاصر (١٩٩٢) .

٩- أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٢) : " علم النفس المعرفى المعــاصر " ، مكتبــة الأنجلــو المصرية ، القاهرة .

١٠- أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٥) : " الأساليب المعرفية فى بحوث علم النفــس العربيــة وتطبيقاتها فى التربية " ، الأنجلو المصرية ، القاهرة .

١١- بدرى فندى عبد المعطى (١٩٩٣) : " علاقة أحد الأساليب المعرفية بالتوافق الشخصى والاجتماعى والدراسى لدى طلاب الجامعة " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ،جامعة أسيوط .

١٢- جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى (١٩٩٥) : " قاموس علم النفس " بيروت " ، دار النهضة العربية.

١٣- جمال محمد على (١٩٨٧) : " العلاقة بين الاساليب المعرفية وقدرات التفكير " رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

١٤- حسن أحمد عمر (١٩٨٩) : " دراسة امبريقية لبعض الأساليب المعرفية المساهمة فى الإبتكارية وتحقيق الذات " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية باسوان ، جامعة اسيوط .

١٥- حمدى على الفرماوى (١٩٨٥) : كراسة تعليمات اختبار تزاوج الأشكال المألوفة القاهرة ، الأنجلو المصرية .

١٦- خالد أحمد جلال (١٩٩٧) : " علاقة الأسلوب المعرفى وبعض متغيرات الشخصية بسلوك اتخاذ القرار لدى المديرين بالصناعة " رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .

١٧ - سيد محمد غنيم (١٩٧٥) : سيكولوجية الشخصية، محدداتها ، قياسها ، نظرياتها ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

١٨- طلعت منصور وآخرون (١٩٨٦) ط١: " أسس علم النفس العام " ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٩- عادل عز الدين الأشول(١٩٧٨): " سيكولوجية الشخصية " ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٢٠- عبد الحليم محمود السيد وآخرون (١٩٨٩) ط٢ : " علم النفس العام" ، القـاهرة ، دار آتون للنشر .

٢١- عبد الستار إبراهيم (١٩٧٩) : "أصالة التفكير دراسات وبحـوث نفسـية " ، القـاهرة ،الأنجلو المصرية .

٢٢- عبد العال حامد عجوة (١٩٨٩) : "الأساليب المعرفيـة وعلاقتـها ببعـض متغـيرات الشخصية " ، دراسة عامليه ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .

٢٣- عبد المنعم الحفنى (١٩٩٤) : " موسوعة علم النفس والتحليل النفسـى " ، القـاهرة ، مكتبة مدبولى .

٢٤- عبد الهادى السيد عبده (١٩٨٩) أ : " تحمل - عدم تحمل الغموض وعلاقتـه ببعـض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة - مجلة كلية التربية - جامعة المنصـورة - الجـزء الأول - العدد العاشر .

٢٥- عبد الهادى السيد عبده (١٩٨٩) ب : "المثابرة لدى المندفعين والمترويين من تلاميـذ التعليم الاساسى الحلقة الثانية "،مجلـة كليـة التربيـة،جامعـة أسـيوط،العـدد الخـامس.

٢٦- عيسى عبد الله جابر (١٩٨٦) : " العلاقة بين الاساليب المعرفية وسمات الشـخصية " رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٢٧- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٧) : " علاقة التحكم الداخلى - الخـارجى بكـل مـن التروى - الاندفاع والتحصيل الدراسى لطلاب وطالبات الجامعة "، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، المجلد الثانى ، العدد الرابع .

٢٨- فاطمة حلمى فريــر (١٩٨٦) : " التــأمل - الاندفــاع وعلاقتــه ببعــض المتغــيرات المعرفية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ،جامعة الزقازيق .

٢٩- فؤاد أبو حطب (١٩٨٣) : القدرات العقلية ، الطبعة الثالثة ، القاهرة ، الأنجلو المصرية

٣٠- فؤاد أبو حطب (١٩٨٦) : القدرات العقلية ، الطبعــة الخامســة ، القــاهرة ، الأنجلــو المصرية .

٣١- فيوليت فؤاد (١٩٧٩) : " دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسى وبعض الجوانب غــير المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٣٢- كمال الدسوقى (١٩٨٨) : " ذخيرة علوم النفس "، المجلــد الأول ، القــاهرة ، الــدار الدولية للنشر .

٣٣- ك هول ، ج لندزى (١٩٧١) : "نظريات الشخصية " ، ترجمة فرج أحمد فرج وقــدرى محمود حفنى ولطفى محمد فطيم ، مراجعة لويس كامل مليكــة ،الهيئــة المصريــة العامــة للتأليف والنشر ، القاهرة .

٣٤- نادية السعيد عبد الجواد (١٩٩٠) : " بعض المتغيرات العقلية وغير العقلية وعلاقتــها بالاندفاع - التروى لدى طلاب الجامعة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٣٥- نادية شريف (١٩٨٢) : " الأساليب المعرفية الادراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسى" مجلة عالم الفكر ، العدد الثانى .

٣٦-هاشم على محمد (١٩٨٨) : " التحصيل الدراسى وعلاقته بأنماط معالجــة المعلومــات للنصفين الكرويين للمخ وأسلوبين معرفيين محددين لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوى العام بالمنيا " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

المراجـــع الأجنبيـــة

1- Adams W.V.S (1972):
Strategy differences between reflective and impulsive children- journal of child development, vol. 43,pp. 1076 -1080.

2- Blook, J. Blook J. II., and Harringtion, D.K (1974):
Some misgiving about the Matching familiar figures Test as a measure of reflection – impulsivity. journal of Developmental psychology, vol. 10, p. 116.

3- Budner, S. (1962):
Intolerance of Ambiguity as a personality variable. journal of personality, vol. 30 pp. 29:30.

4- Bush, E. S., and Dweck, C. S., (1975):
Reflection conceptual tempo: relationship between cognitive style and performance as a function of task characteristics, journal of Developmental psychology, vol. 11, pp. 567 - 574.

5- Campbell , R., (1989) :
Psychiatric Dictionary . New York , Oxford University press .

6- Davidson, W. B., (1984):
Personality correlates of the matching familiar figures test in adults, journal of personality Assessment, vol. 48, pp. 478 - 482.

7- Ehrilich, D., Intolerance of ambiguity, walk's A scale. (1965):
Historical comment, Psychological Reports, vol. 17, pp. 591-594.

8- El - Faramawy, H.A. (1984):
The correspondence between teacher and student cognitive style and its implication for Academic achievement and academic tendency. . Ph. In Educational psychology., EGYPT. Ain-Shams university. Thesis submitted to university of wales in candidature for the degree of Ph.D.

9- Gardner W.R., in S. Messick J., Ross, (1962) :
Measurement in personality and cognition, New York , John wily and Sons. pp. 183 – 198.

10- Glow, R.A., lange, R.V., Glow, P.H., and Barnett, J.A., (1983):
Cognitive and self-Reported impulsiveness. comparison of Kagan's MFFT and Eysenck's EPQ impulsiveness measures, journal of personality and individual Differences, vol. 4, pp. 179 - 187.

11- Harrington, D. M. Block, J. H. and Block. j. (1978):
Intolerance of Ambiguity in preschool children: psychometric considerations, behavioral manifestations, and parental correlates, journal of Developmental psychology. vol. 14. pp. 242 - 243.

12- Jun Maltby, Lizaday, and Repecca Edg. (1997):
Social conservatism and intolerance of ambiguity, Perceptual and Motor skills, vol. 85, pp. 929 - 930.

13- Jun, J. Ray (1980):
Authoritarian tolerance, Journal of social psychology, vol. 111, pp. 303 - 304.

14- Kagan , J., Moss, H.A., & Sigol, I.E. (1963) :
The psychological significance of styles of conceptualization. In J.F. Wright & J. Kagan (Eds) Basic cognitive processes in children monographs of the society for research . journal of child development, vol. 28, pp. 100, 179.

15- Kagan ,J., Rosman, B.I.,Day, D., Albert, J. and Philips, W. (1964):
Information processing in the child : Significance and analytic and Reflective Attitudes, psychological Monographs: General and Applied, vol.78, pp. 11 - 37.

16- Kagan, J. (1965):
Individual differences in the resolution of response uncertainty . journal of personality and social psychology, pp 154 - 160

17- Kagan, J. (1965) :
Impulsive and reflective children. Significance of conceptual tempo. In J.D Krumboltz (Ed.) Learning and the educational process. Chicago: rand Mc Nally.

18-Kagan, J., (1966):
Reflection - impulsivity. The generality and dynamics of conceptual tempo. journal of abnormal psychology, vol. 71, pp. 17-24.

19- Kagan, J., & Kogan, N. (1970):
Individual variation in cognitive processes. In Mussen, P.H (Ed.) manual of child psychology, vol. 1, pp. 1273 -1315.

20- Kagan, J., (1971):
Understanding children: behavior, motives, and though. New York: Harcourt Brace Jovanovich p. 28, 213.

21- Kagan, J., and Messer, S., (1975):
A reply to some misgiving about the matching familiar figures test as a measure of reflection-impulsivity, journal of Developmental psychology, vol. 11. pp. 244-248 .

22- Kashore, G., S., and Pandey, N.K., (1980):
Sex, anxiety and intolerance of ambiguity. Asian journal of psychology & Education, vol. 6, pp. 1 - 3.

23- Kenny, D.T., and Ginsberg, R., (1958):
The specificity of intolerance of ambiguity measures, journal of Abnormal and social psychology, vol. 55. pp. 300-304 .

24- Kirton M.J., (1981):
A Reanalysis of two scales of tolerance of ambiguity, journal of personality Assessment, vol. 45, pp. 407- 414.

25- Kogan, N., (1971):
Educational implications of cognitives styles, in G.S. lesser (ED.), psychology and educational practice, Glenview, Illinois, London. scott, Foresman and Company.

26- Lewis, M., Raush M., Goldberg, S., and Godd, C., (1968):
Error, response time, and Sex differences in cognitive style of preschool children, journal of perceptual and motor skills, vol. 26, pp. 548 - 563.

27- Mason, R,O. and Mitroff, J.I., (1973):
A program for research on Management information system. Management science, vol. 19, pp. 478.

28- Massari, D. J. (1975):
The relation of reflection and impulsivity to filed dependence - independence and internal - external control in children. journal of genetic psychology, vol. 126, pp. 61-67.

29- Mann, L. (1973):
Differences between Reflective and impulsive children in tempo and quality of decision making. journal of Child development. vol. 44, pp. 274-279 .

30- Meichenpaum, D. H., & Goodman, J. R. (1969):
Reflection -impulsivity and verbal control of motor behavior. journal of Child Development, vol. 40, pp. 785 -797.

31- Messer S. B. (1976):
Reflection-impulsivity: a review. journal of Psychological Bulletin, vol. 83, pp. 1024-1040.

32- Messer, S. B. and Brodzinsky, D.M. (1981):
Three - year stability of reflection - impulsivity in young adolescents. journal of Developmental psychology, vol. 17, p. 848.

33- Messick, S. (1973):
Multivariate models of cognition and personality. The need for process and structure in psychological theory and measurement. In Royce, J.,R. (Ed.) Multivariate analysis and psychological theory, London , New York : academic press , inc.

34- Messick, S. (1976):
Personality consistencies in cognition and creativity, individuality in learning, San Francisco: Josey-Bass pp. 4-33.

35- Messick, S. (1984):
The nature of cognitive styles: problems and promise in Educational practices. journal of Educational Psychology, vol. 19. pp. 59-74.

36- Norton. R.W., (1975):
Measurement of ambiguity tolerance, journal of personality Assessment, vol. 39, pp. 607-609.

37- Peters, R.d., and Bernfeld, G.A., (1983):
Reflection - impulsivity and social reasoning, journal of Developmental psychology, vol. 19, p. 81.

38- Reber , A , (1985) :
Dictionary of Psychology . England , Penguin Book .

39- Richard. J, and Stephen, (1997):
The relation between cognitive style and personality in further education students, journal of Personality & Individual differences, vol.23,(3)pp. 379 - 389.

40- Royce, J.R., (1973):
The conceptual frame work for mulitt-factor theory of individuality. In Royce, J.R., (Ed.) multivariate analysis and psychological theory, London , New York : academic press, inc.

41- Rupert, P.A. and Baird, R. (1979):
Modification of cognitive tempo on a haptic - visual matching task , journal of genetic Psychology, vol. 135, p. 165.

42- Rydell. S.T. & Rosen. E., (1966):
Measurement and some correlates of need cognition. Psychological Reports, vol. 19, p, 149.

43- Salkend, N.J., & Nelson, C.F. (1980):
A note on the developmental nature of reflection - impulsivity. journal of Developmental psychology, vol. 16,p. 237.

44- Sanford, N., (1963):
Personality. It's place in psychology. a study of science, vol. 5, New York Mc Graw Hill, vol. 5, p. 508.

45- Santostefano, (1969):
Cognitive controls versus styles : diagnosing and treating cognitive disabilities in children, seminars in psychiatry, vol. 1, p. 291.

46- Sinha, R.R., Hassan M.K., (1975):
Some personality correlates of social prejudice, journal of social & Economic studies, vol. 3, pp. 225 - 231.

47- Tiedeman, J. (1989):
Measures of cognitive styles. A critical review journal of educational psychologist. vol. 24. p. 263.

48- Vernon, P.E., (1973):
Multivariate approaches to the study of cognitive styles, In Royce, J.R., (Ed.) multivariate analysis and psychological theory, London, New York: Academic press, inc.

49- Victor, J.B., Halverson, C.F., and Montague R.B., (1985):
Relations between reflection – impulsivity and behavioral impulsivity in preschool children, journal of Developmental Psychology, vol. 21. p. 141.

50- Waber, D., (1989):
The biological boundaries of cognitive style Aneuro psychological analysis. in Gloerson, T., and Zelniker, T.,(Eds.) cognitive style and cognitive development . New Jersey, Ablex publishing corporation, norwood.

51-Wapner. J.G. & Connor. K. (1986):
The role of Defensiveness in cognitive impulsivity. journal of Child development. Vol. 57. pp.1370-1374.

52- Wardell. D.M., and Royce, J.R., (1978):
Toward a multi-factor theory of styles and their relationships to cognition and effect, journal of personality vol. 46, pp. 474-477.

53- Widiger, T.A., Knudson, R.M & Roter, L.G., (1980):
Convergent and discriminate validity of measures of cognitive styles and abilities. journal of personality and social psychology, vol. 39,p. 117.

54- Witkin. H. A., C.A., Goodenough, D.R & Cox, P.W. (1977):
Field dependent and field independent cognitive style and their Educational Implications, Review of Educational Research, vol. 47, p. 10.

55- Witkin, H. A. P.K oltman, D.R., Goodenough, F. friedman D. R. owen, and E. Raskin (1977):
Role of the field dependent and field independent cognitive styles in academic Evolution: A longitudinal study, journal of Educational psychology, vol. 69, pp.15 - 16.

الملاحـــــــق

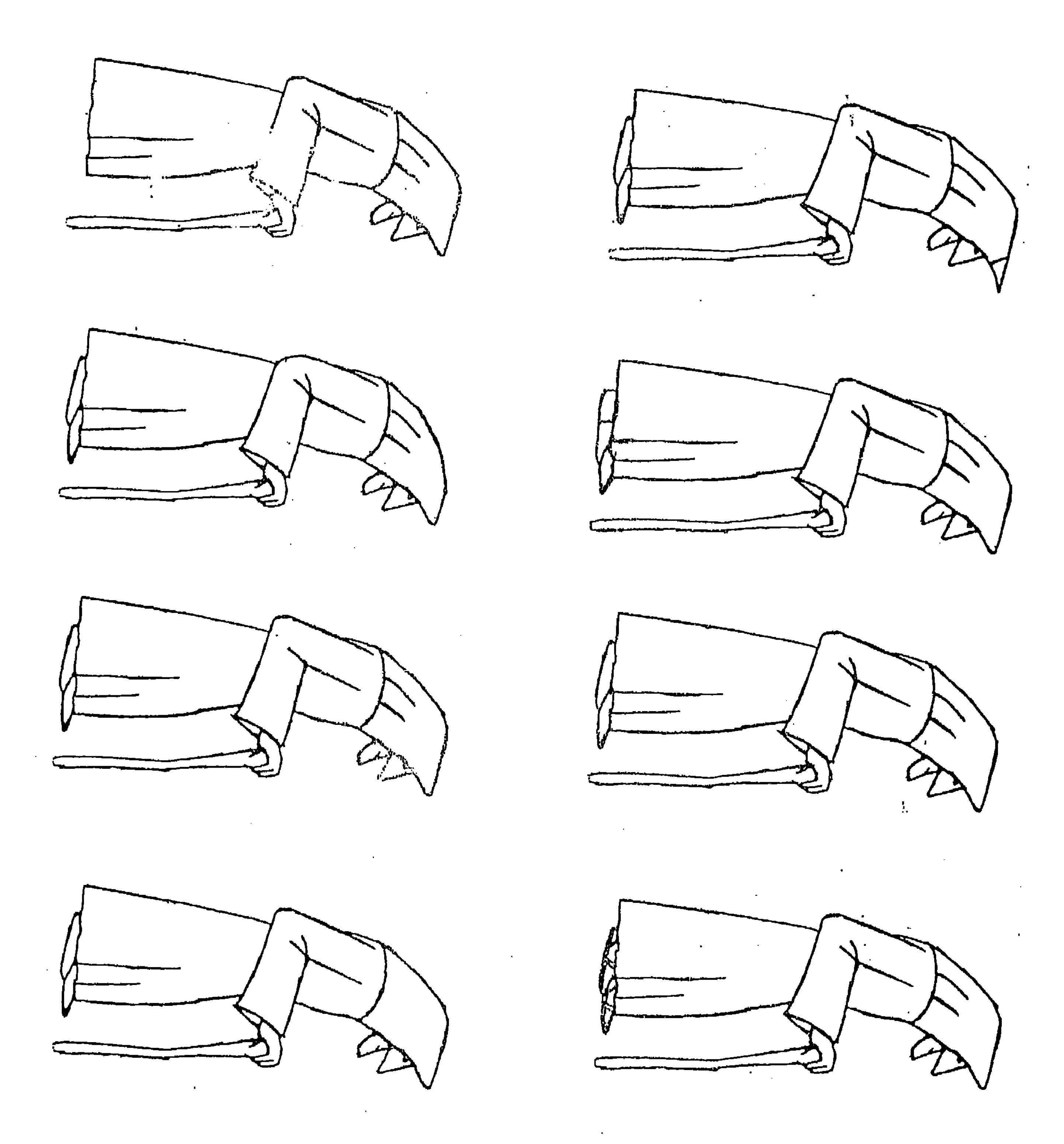
ملحق رقم (١)

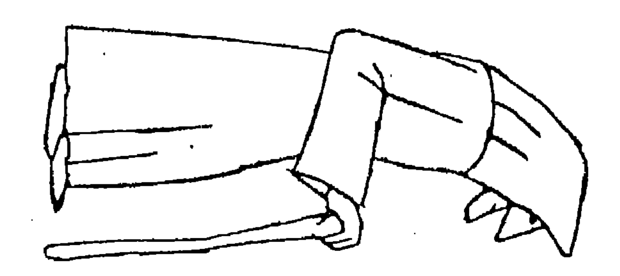
ورقة إجابة اختبار

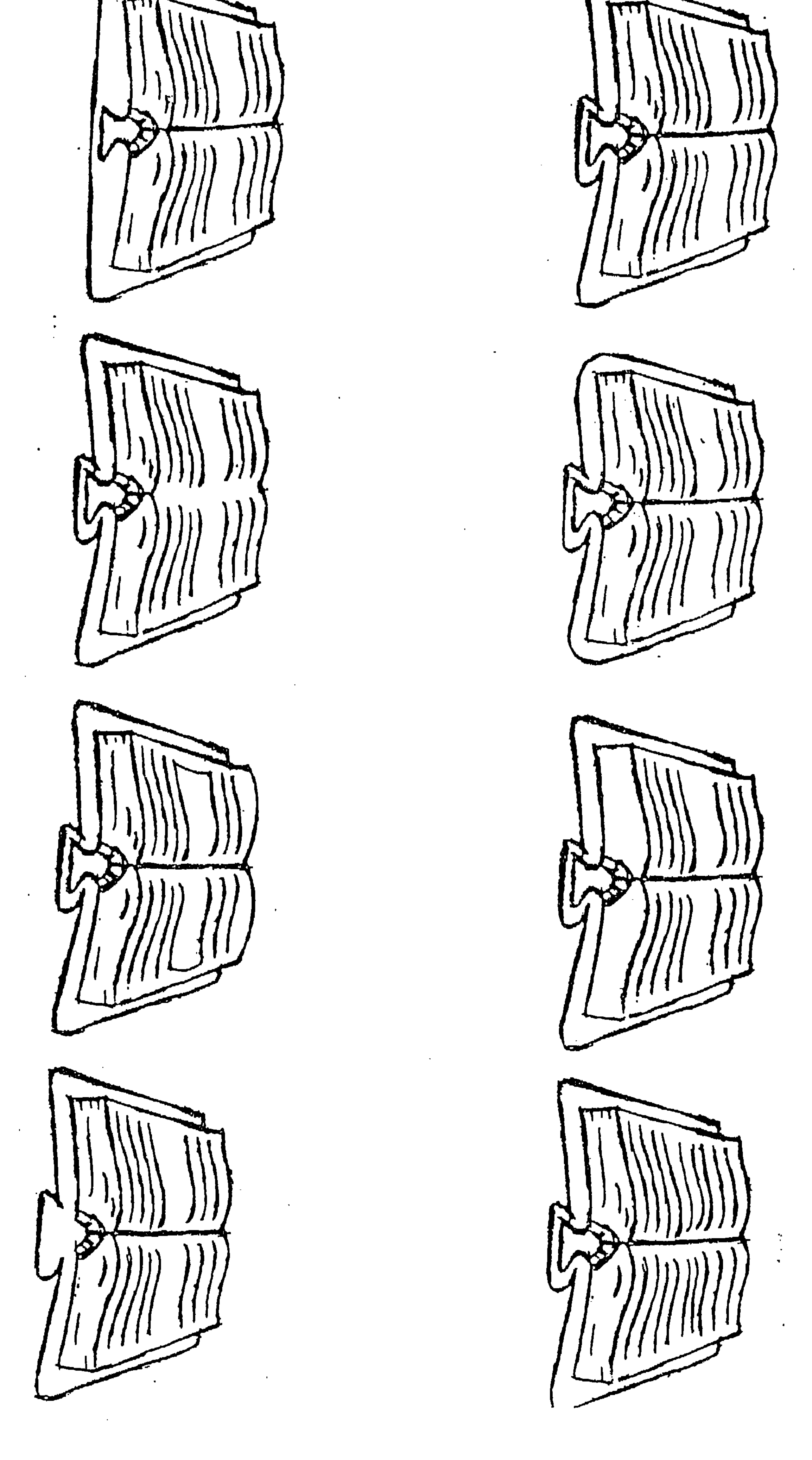
مضاهاة الأشكال المألوفة

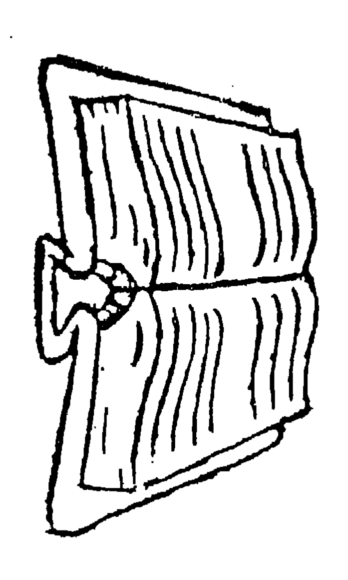
الاسم:.. المدرسة :............................. الفصل: ....

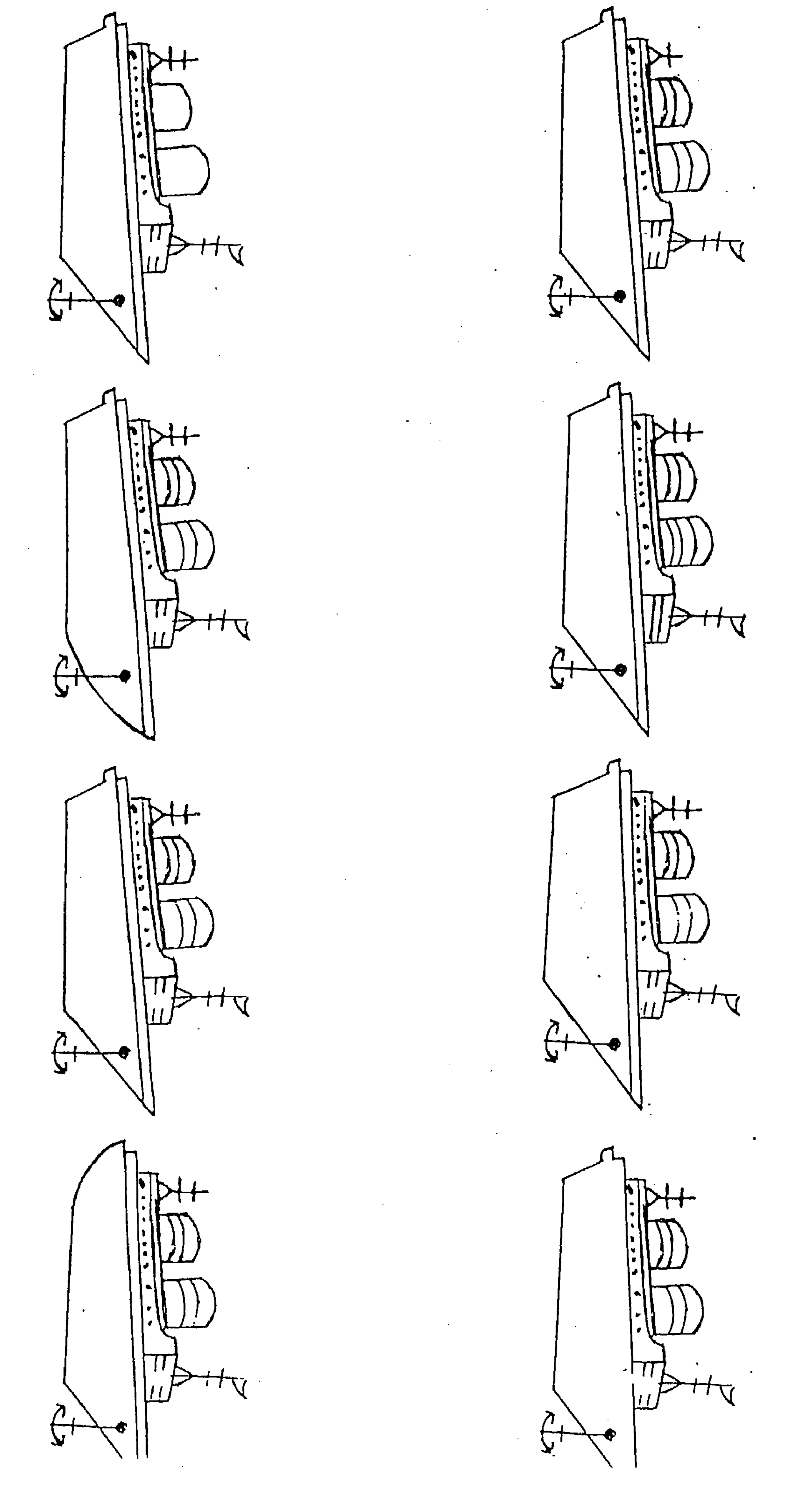
المفردة	زمن الاستجابة الأولى	عدد الأخطاء	ملاحظات	رقم الحل الصحيح
الرجل العجوز الكتاب			أمثلة للتدريب	٢ ٤
السفينة				٦
التليفون				٥
الطائر				١
رجل الأعمال				٤
الأسد				٣
التفاحة				٨
القلم				٣
الحذاء				١
السمك				٧
الساعة				٢
الزجاجة				٦
الشجرة				٤
العربة				٧
الخريطة				٢
الوجه				١
الفرشاة				٤
الكاميرا				٦
الوردة				٥
العنكبوت				١
التليفزيون				٨
المجموع				

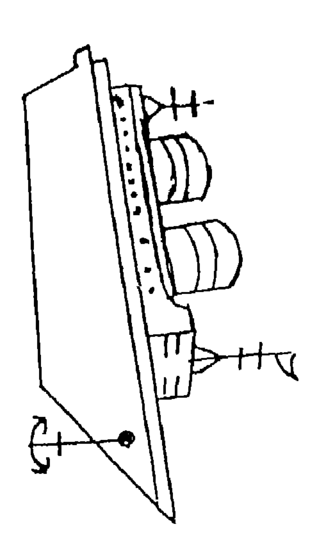


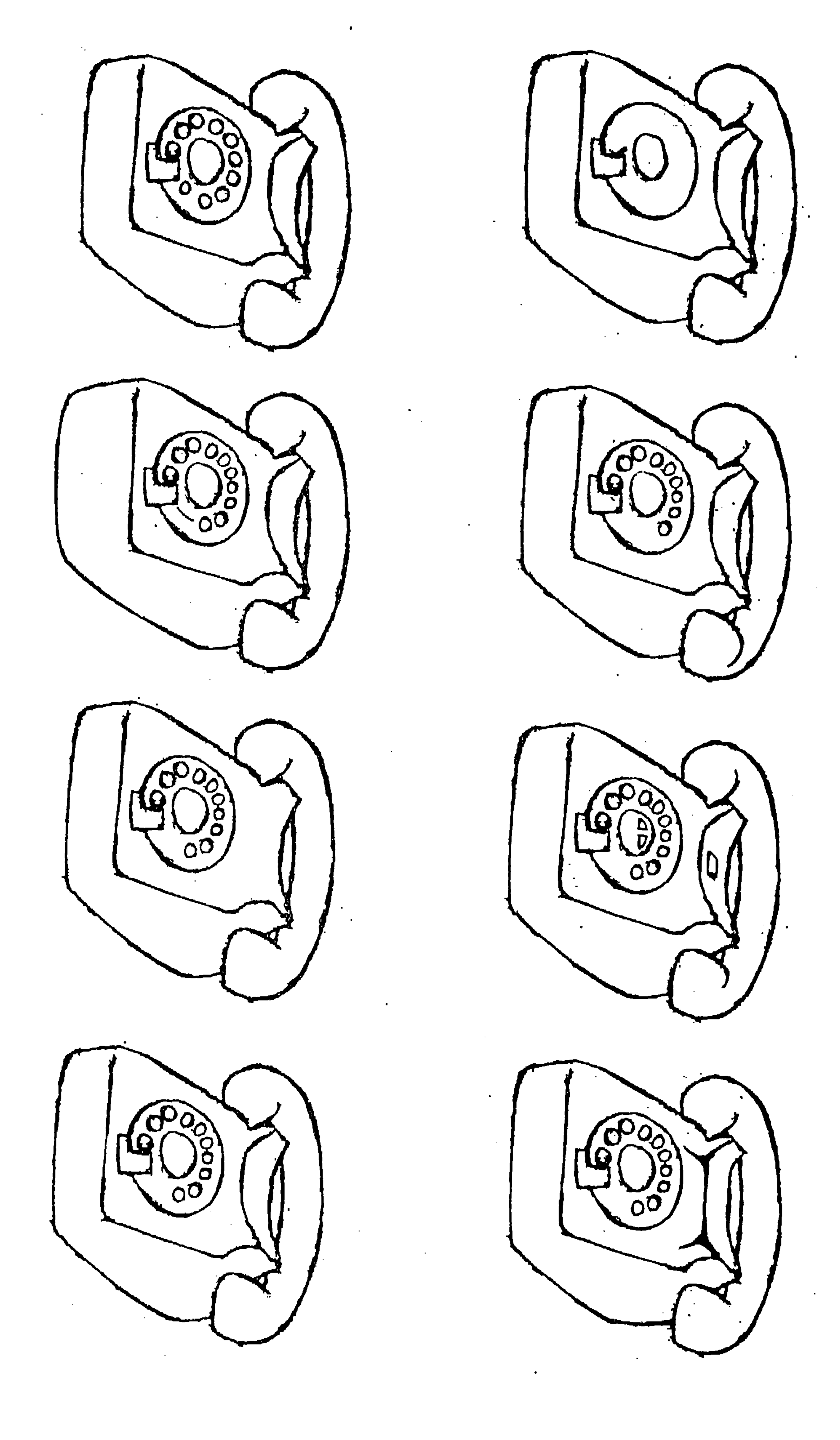


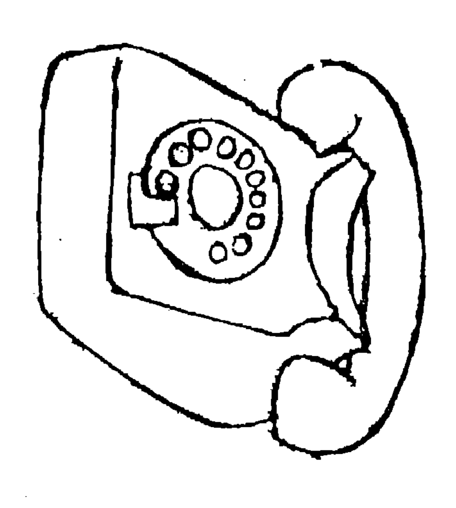


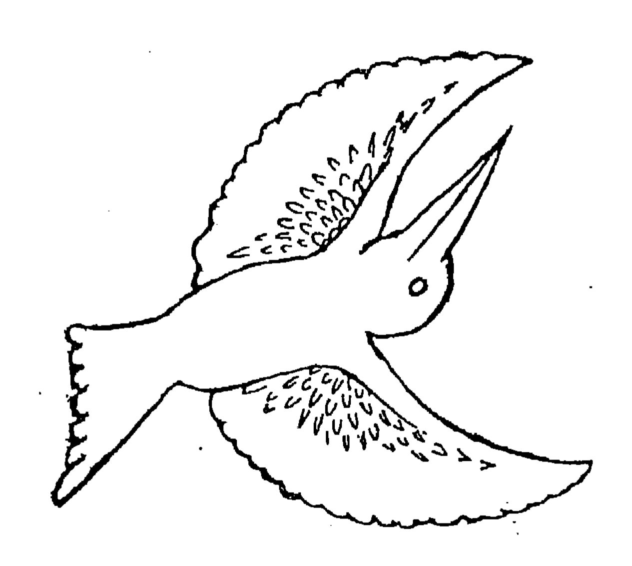


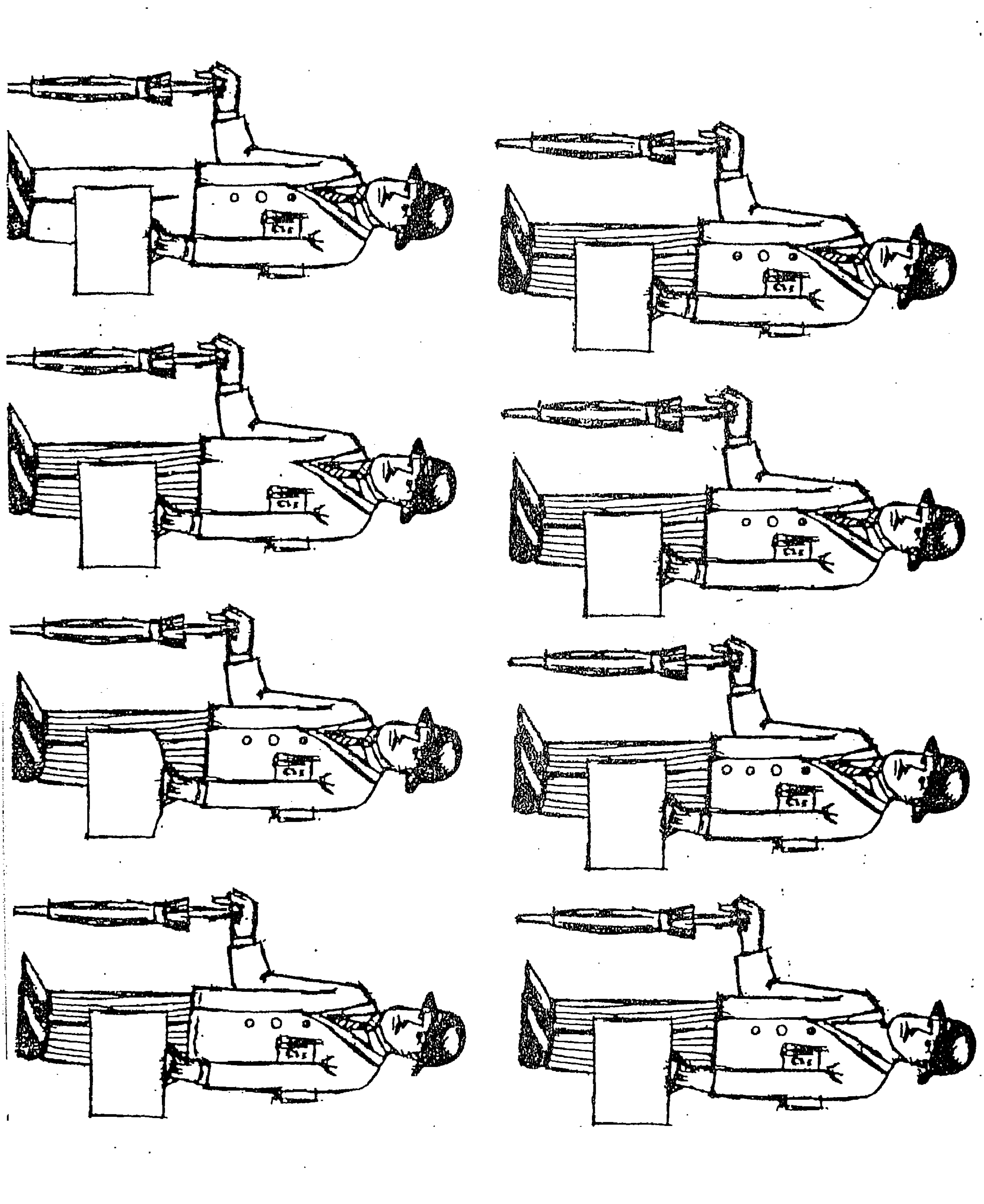


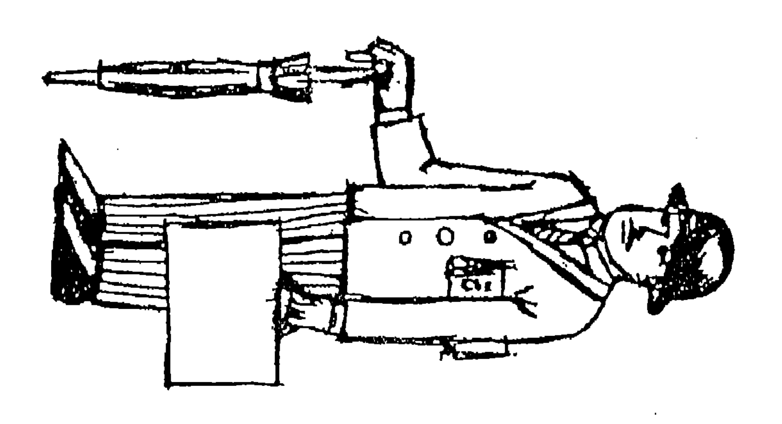


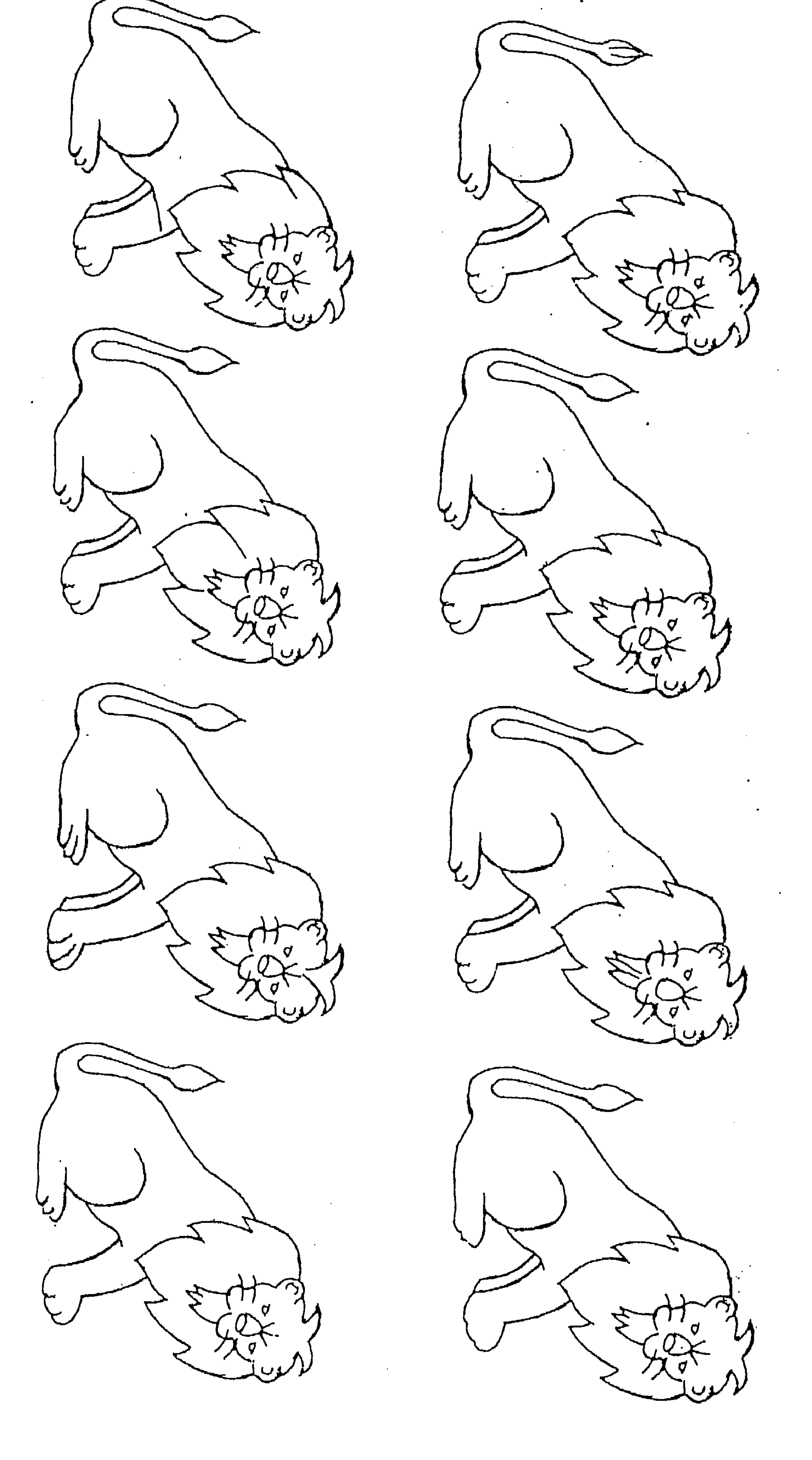


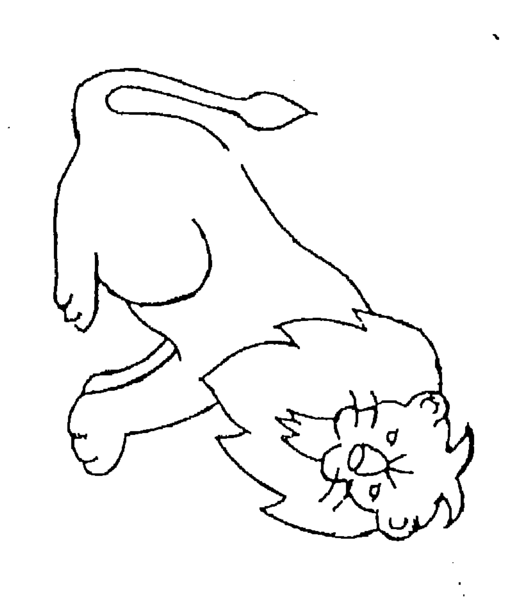


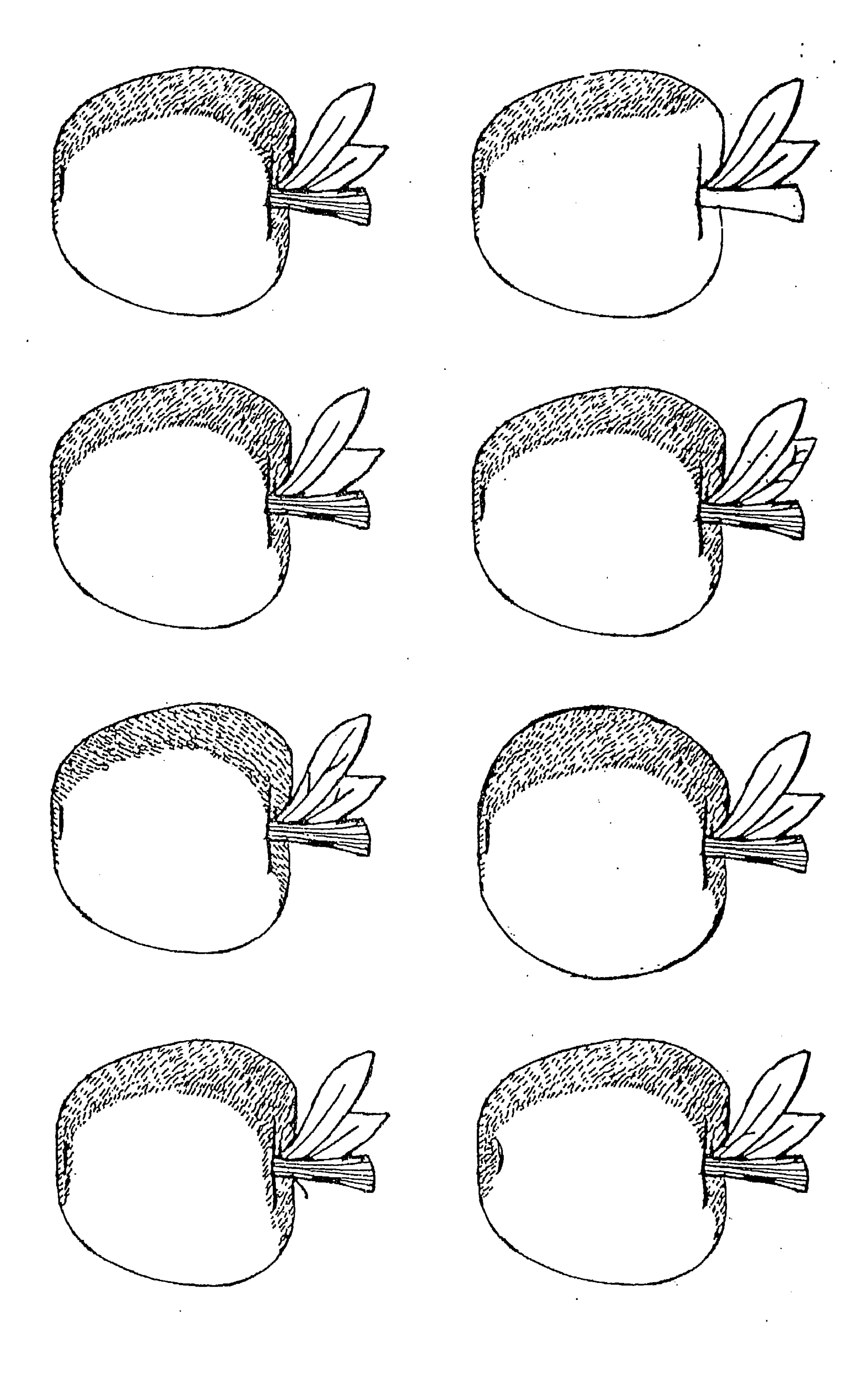


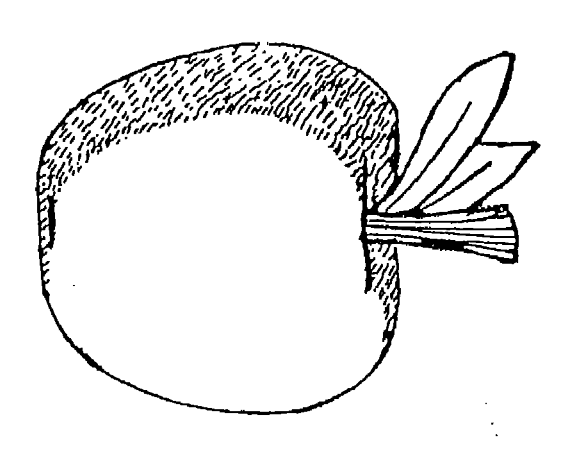


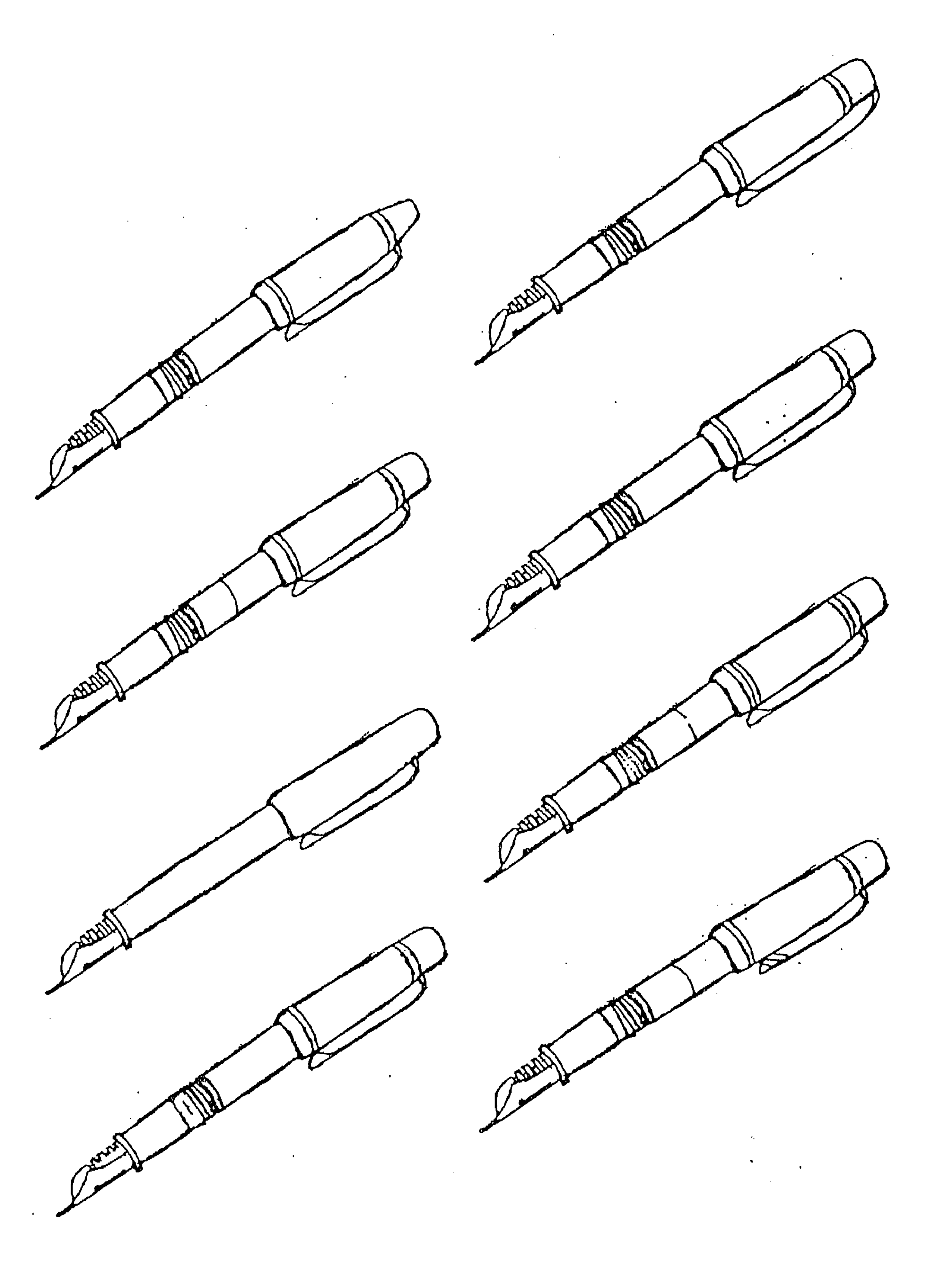


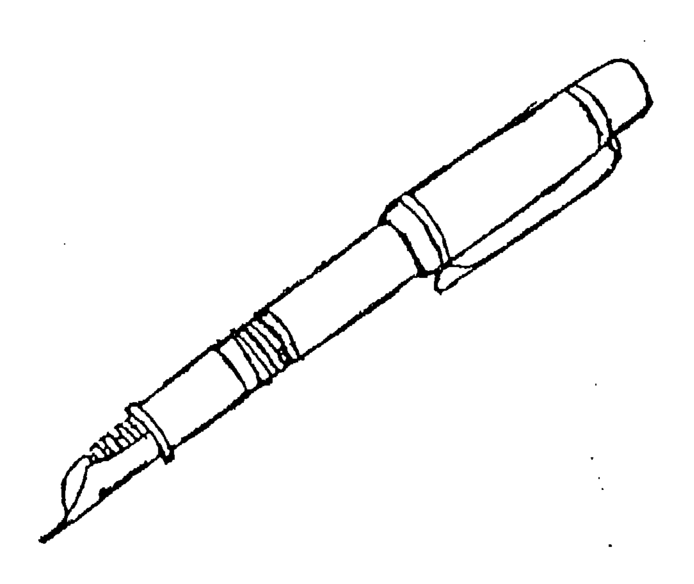


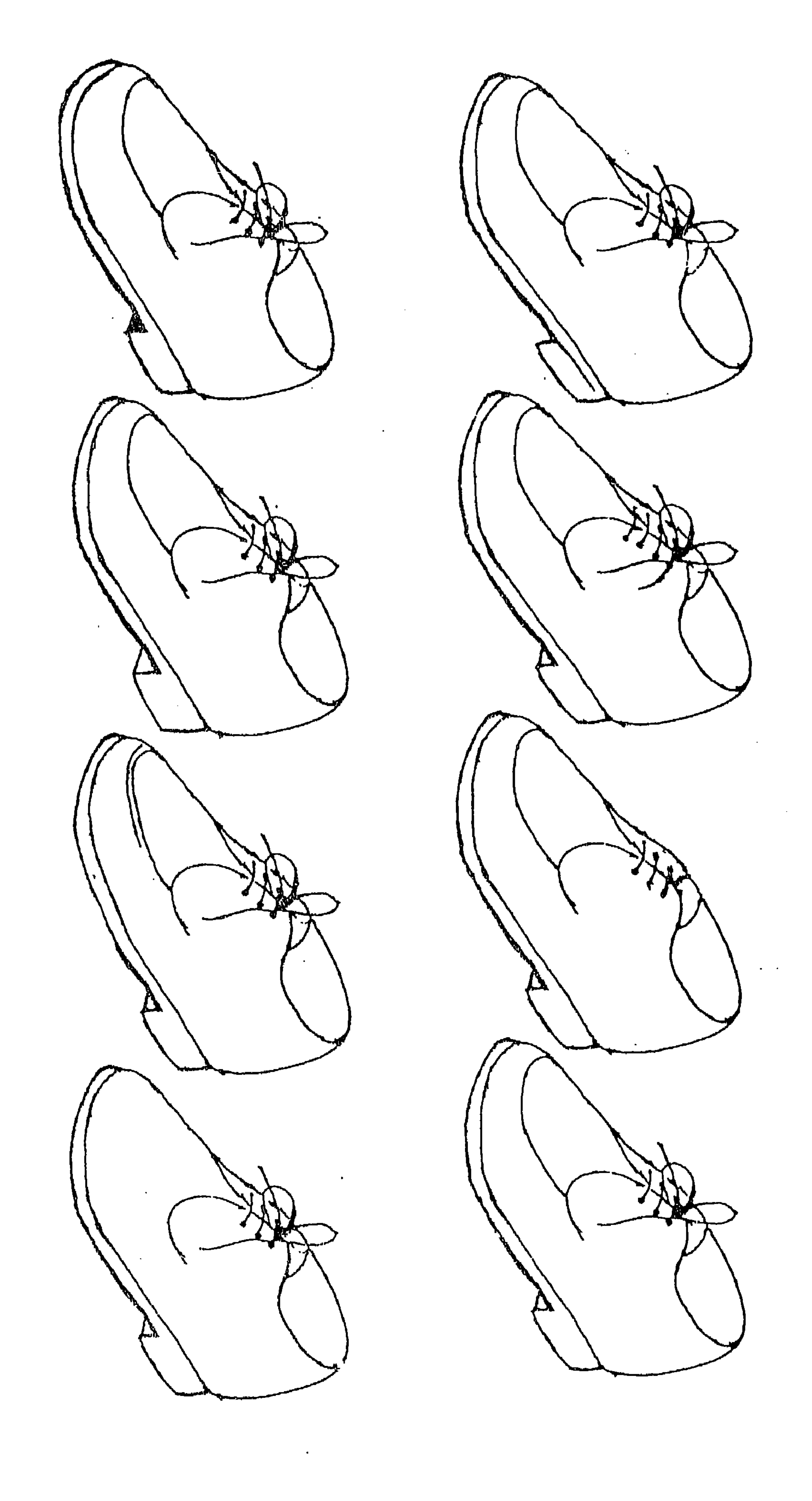


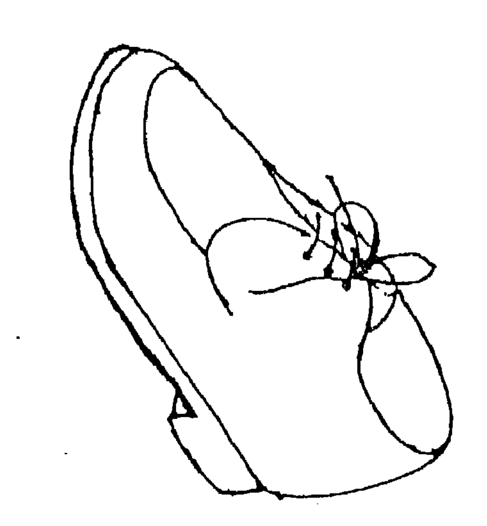


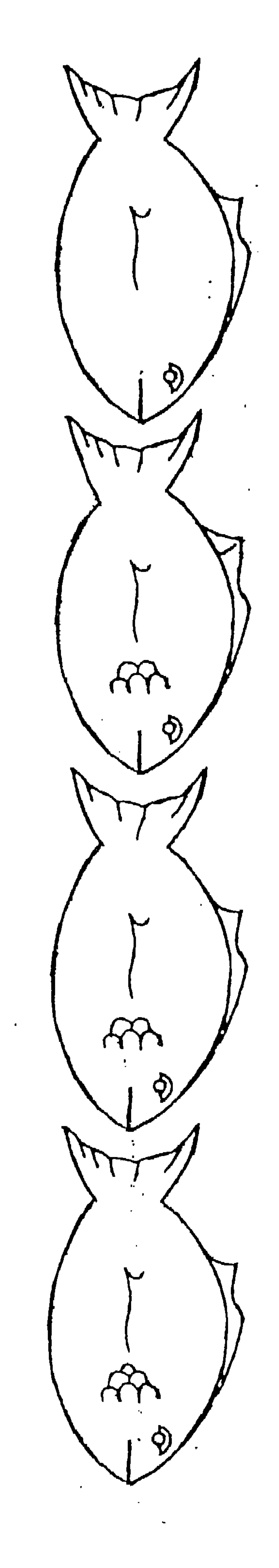


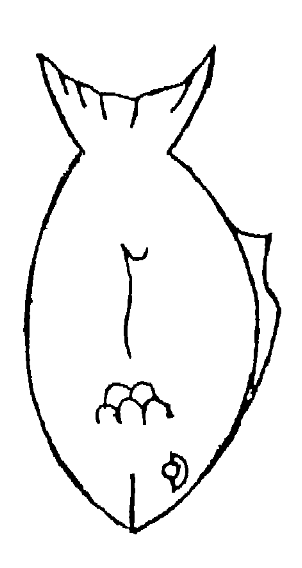


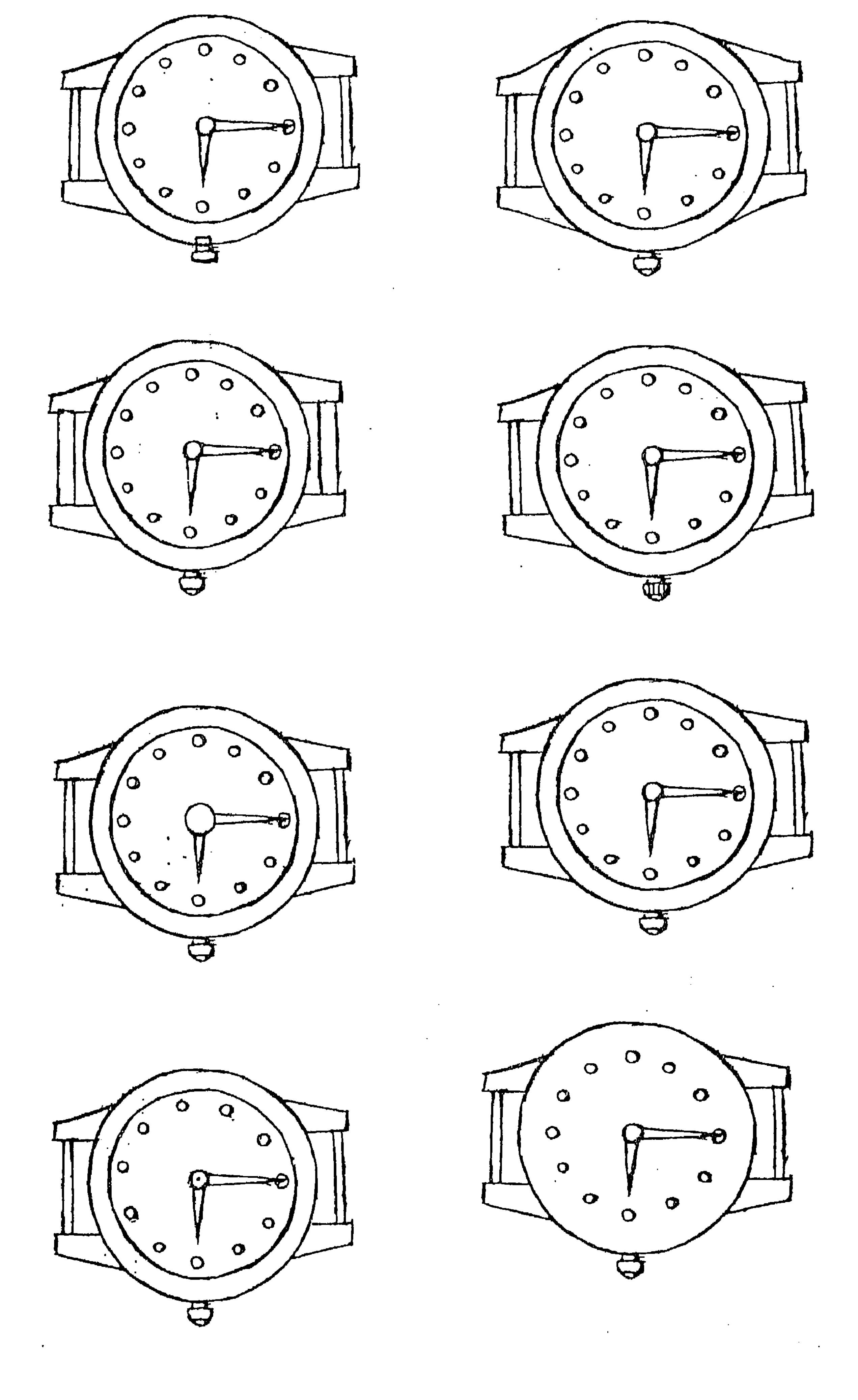


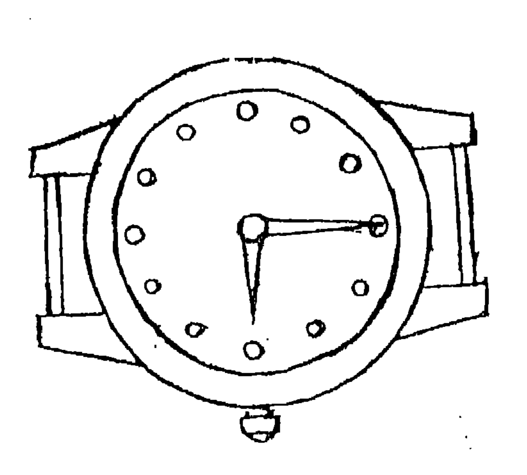


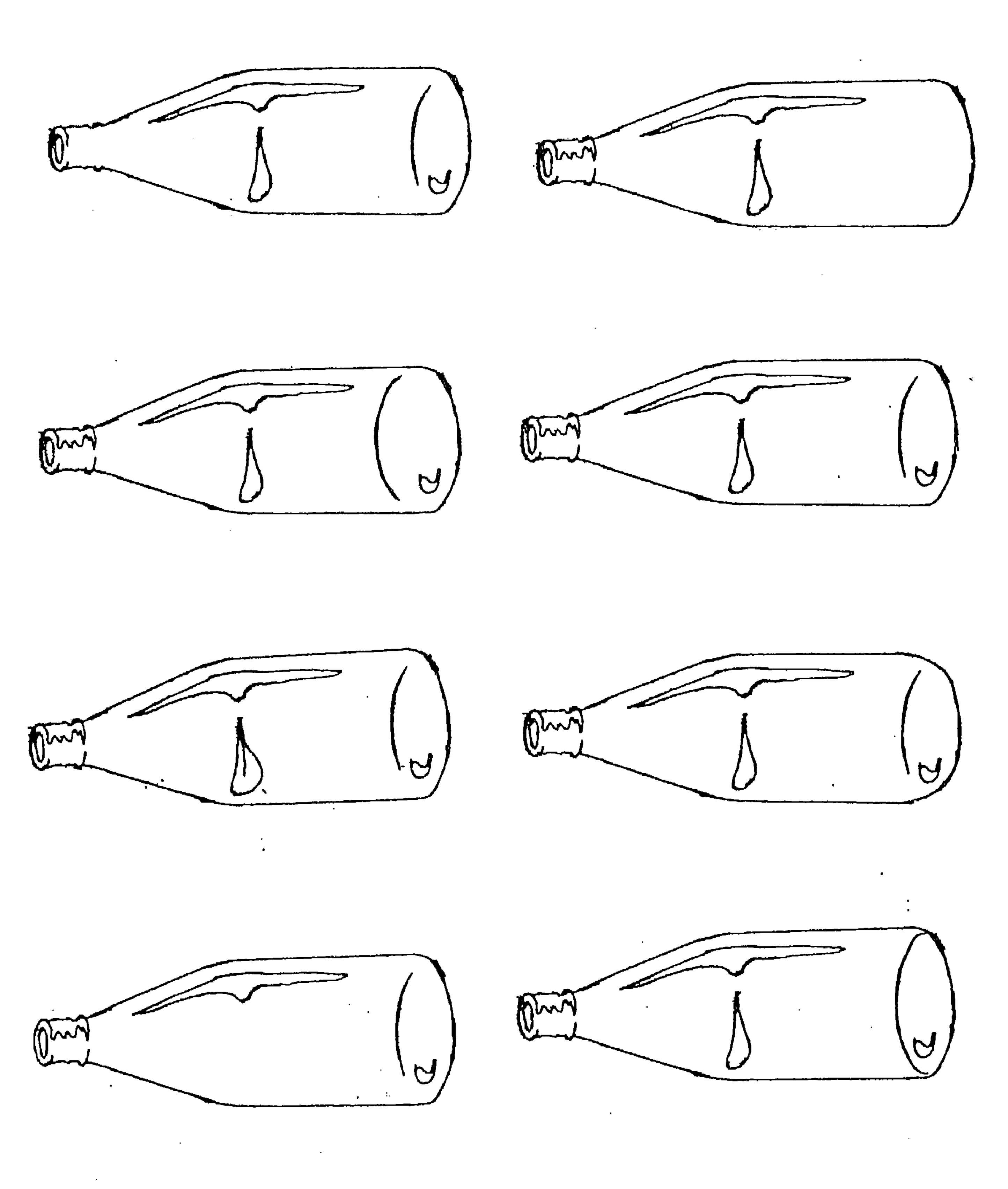


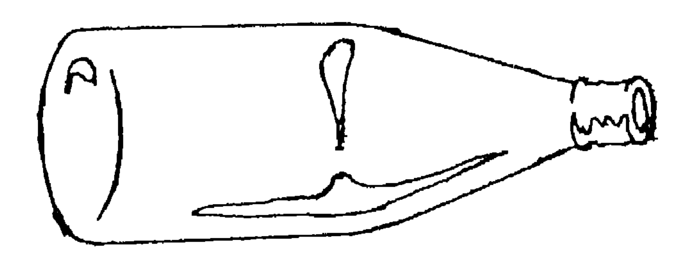


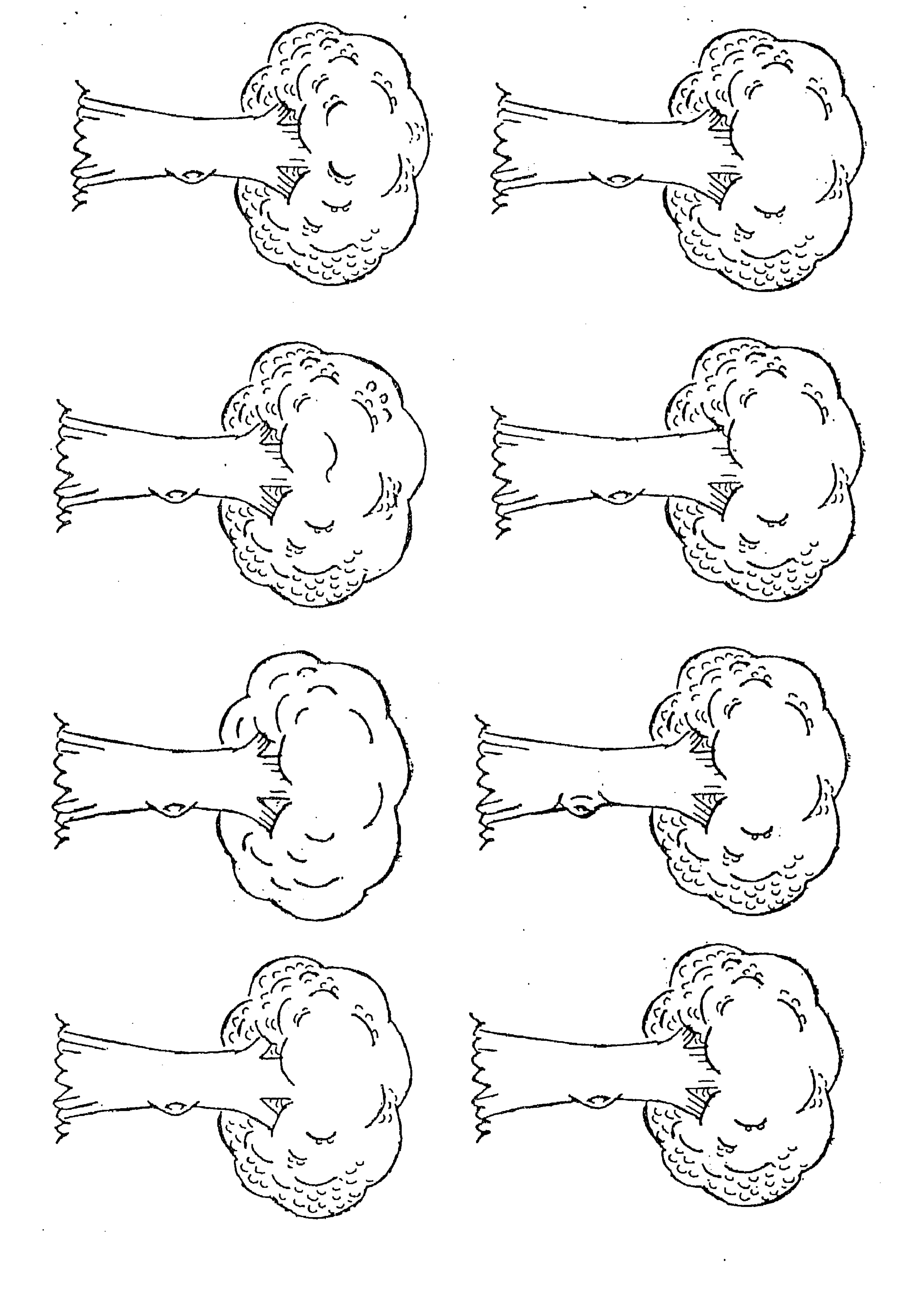


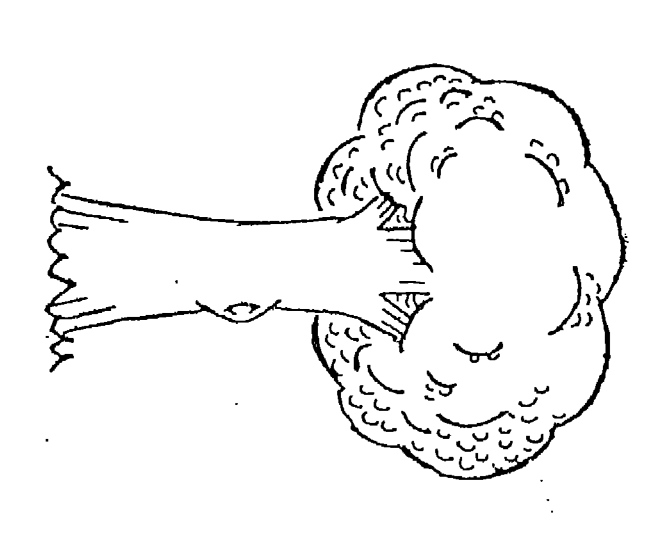


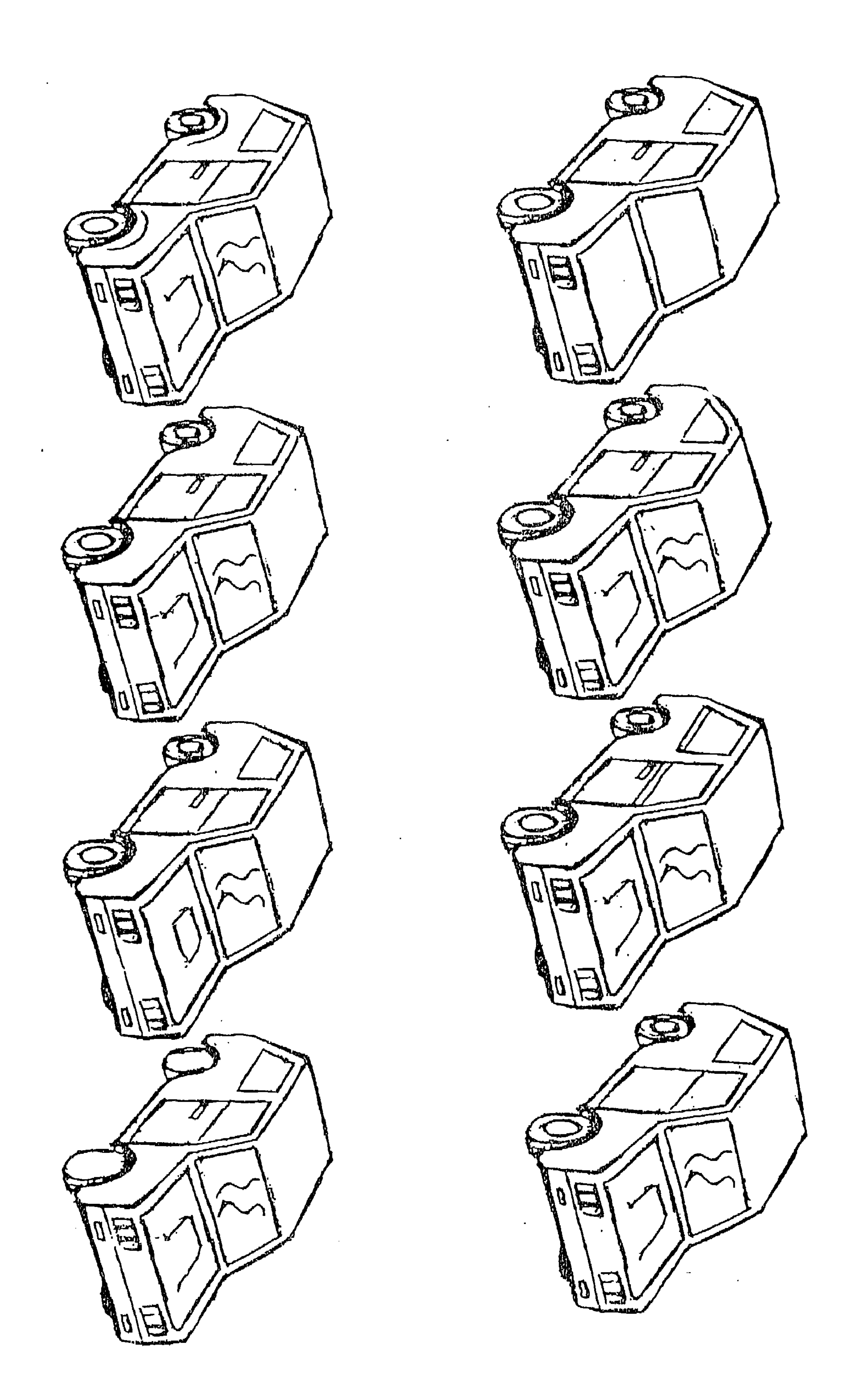


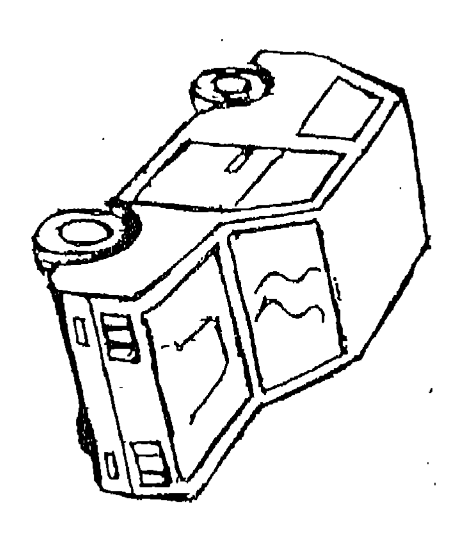


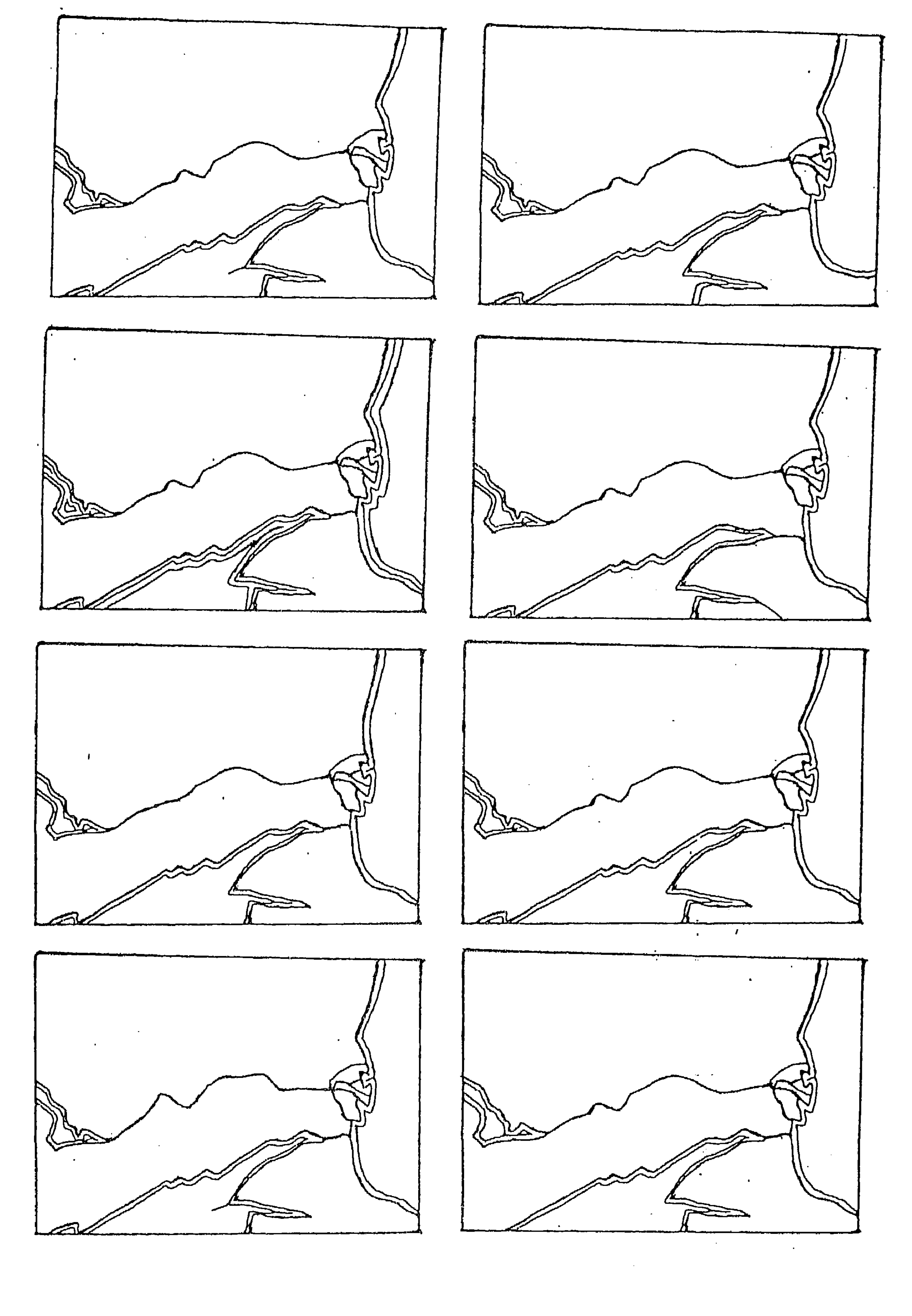


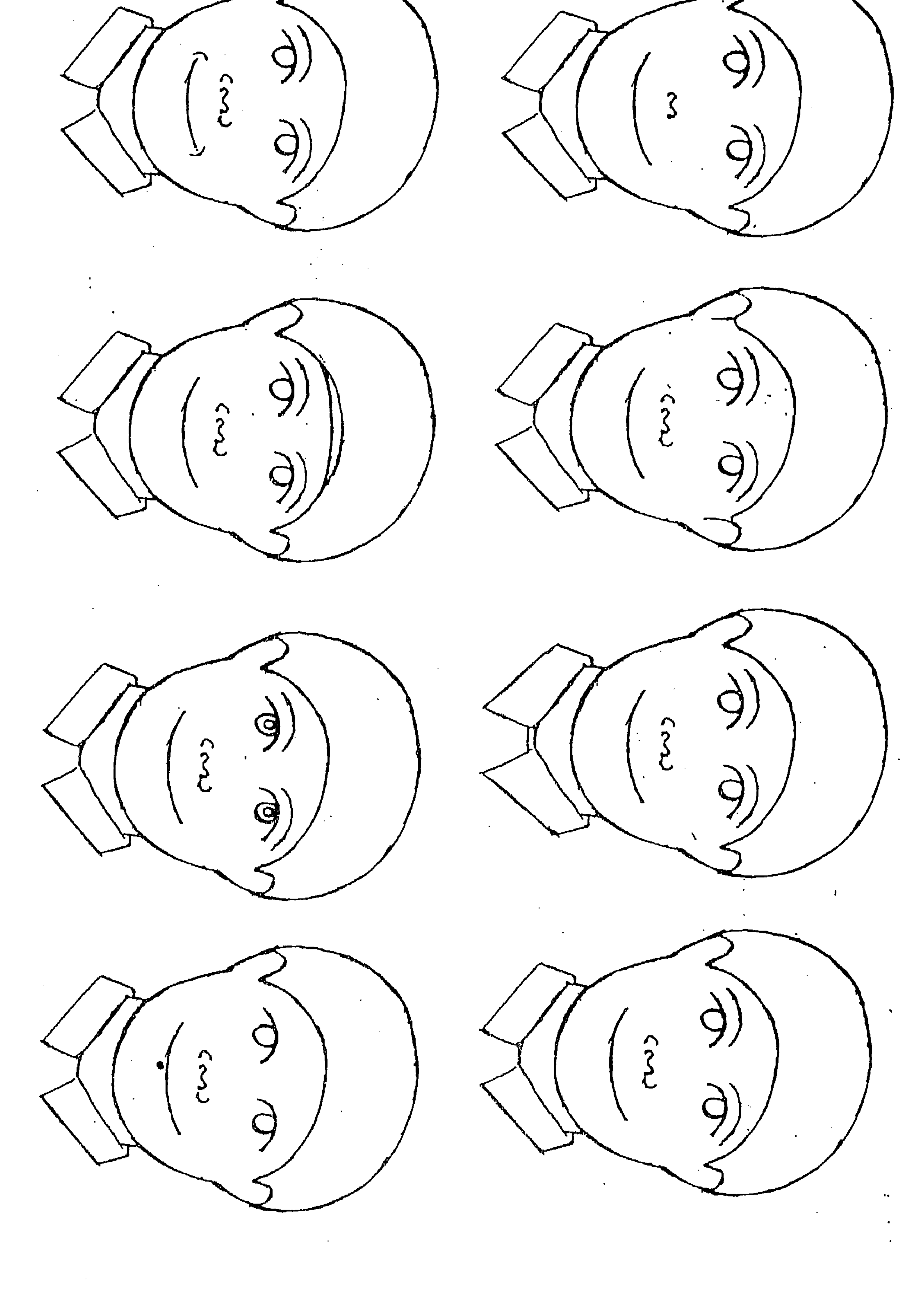


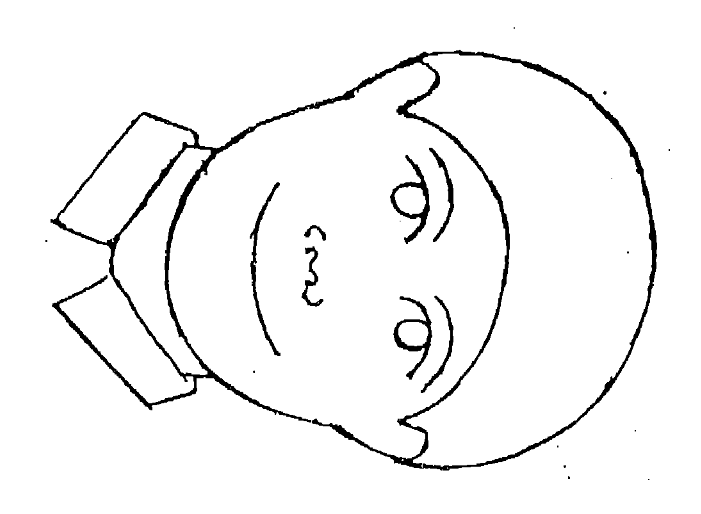


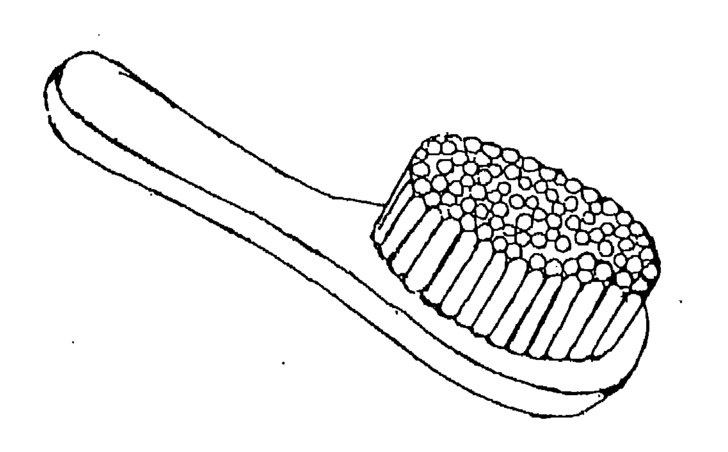


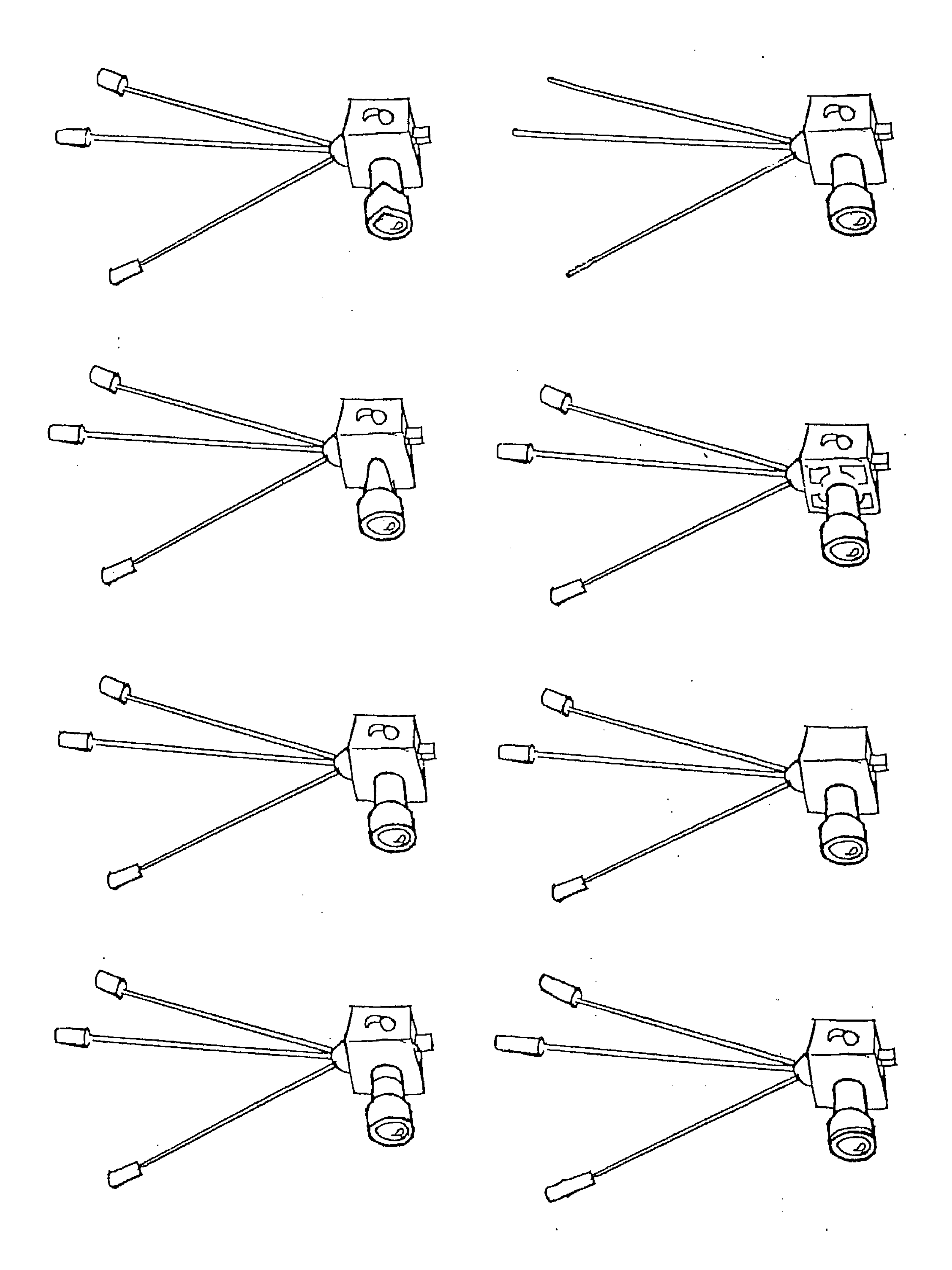


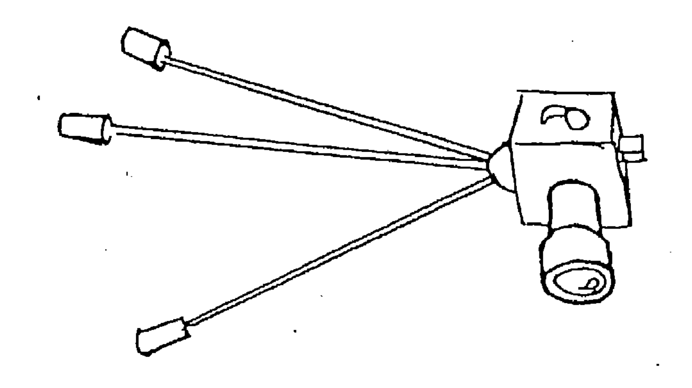




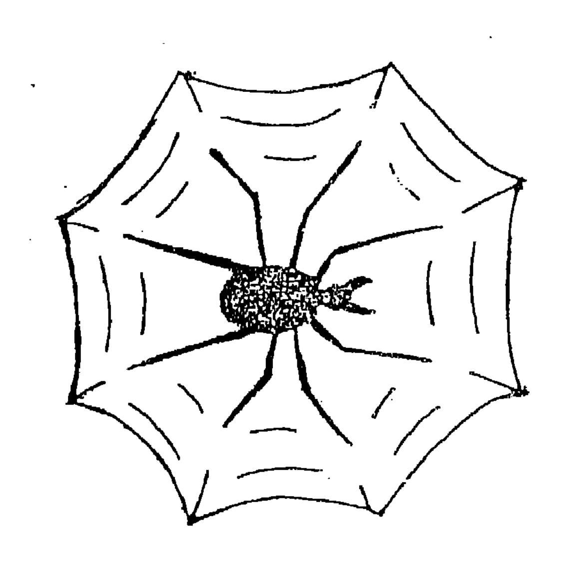


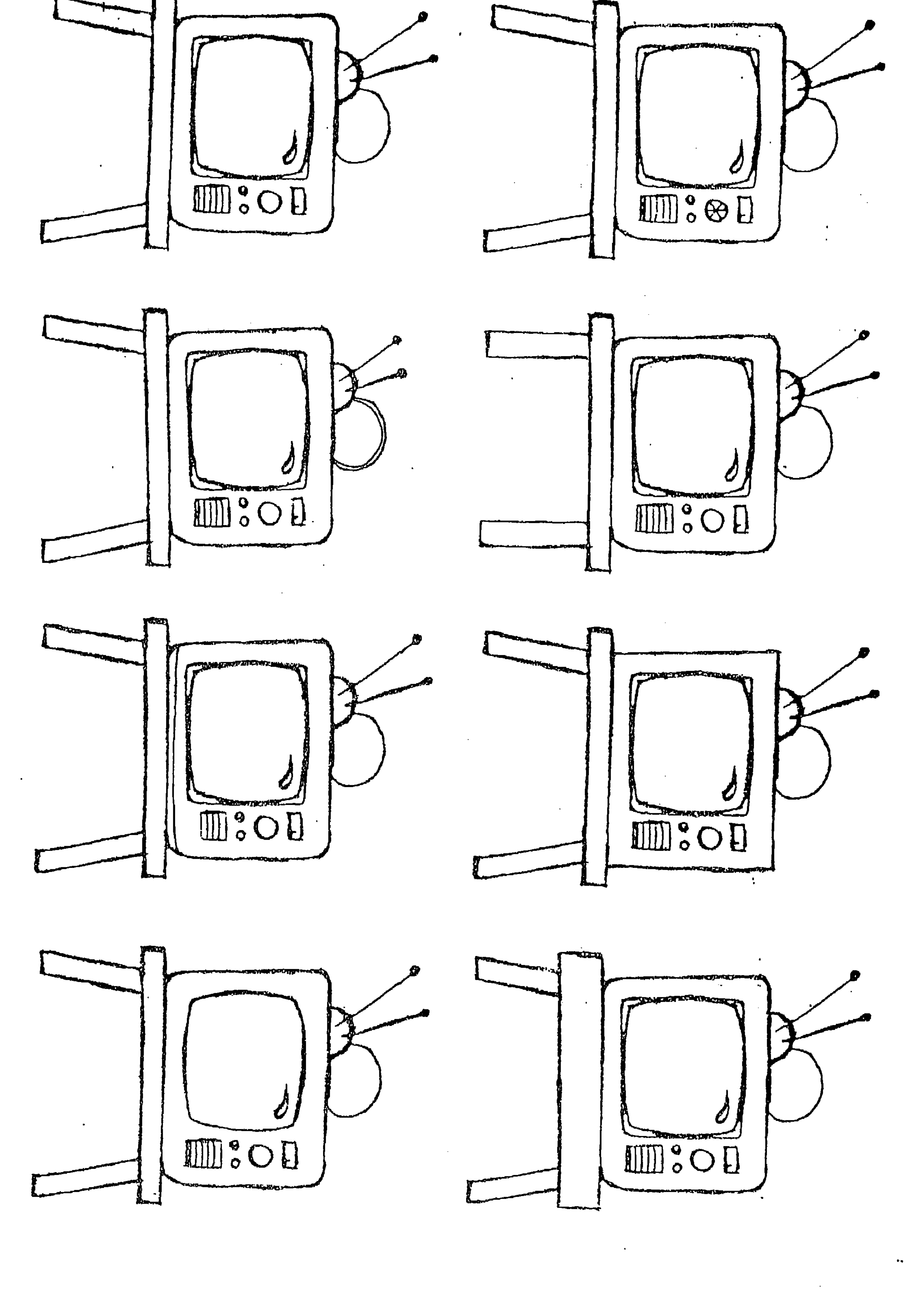


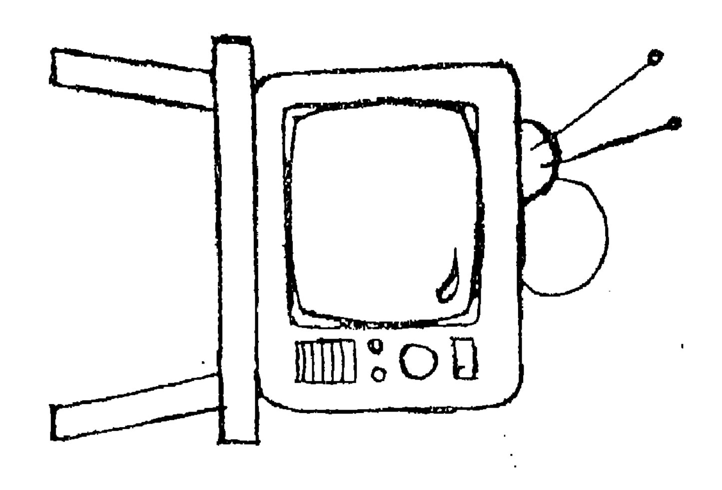












ملحق رقم (٢)

مقياس تحمل – عدم تحمل الغموض

الاسم:.. المدرسة :............................. الفصل: ....

عبـــارات الاختبـــار	موافقة تامــة	موافقة كبيرة	موافقة ضئيلة	معارضة ضئيلة	معارضة كبيــرة	معارضة تامــة
١-الخبير الذى لا يقدم لك إجابة محددة لا يعتبر خبيرا						
٢-أحب أن أعيش فى مكان لم أعرفـــه سابقا لفترة ما .						
٣-فى الواقع لا توجد مشكلة ليس لـــها حل .						
٤-الناس الذين يرتبون حياتـــهم وفقـــا لنظام محدد ومحكم غالبا ما يفقدون كثيرا من بهجة الحياة						
٥-العمل الجيد،هو العمل الذى يكـــون واضحا فى المطلوب عملــــه وكيــف يمكن عمله .						
٦-يسعدنى التعــــامل مــع المشــكلات المعقدة عن المشكلات البسيطة .						
٧-على المدى الطويل يمكن حل مشكلة من خلال تجزئتـــــها إلـــى مشـــكلات بسيطة وصغيرة أسرع مـــن التعـــامل مع المشكلة الكبيرة والمعقـــدة مـــرة واحدة ..						
٨-استخدام ما نعتاد عليه يكون دائمـــا أفضل من الأشياء غير المعتادة .						
٩-أكثر الناس جاذبية وإثارة لـــى هـــم أولئك الذين لا يعبأون بكونهم غريبـــى الأطوار .						
١٠-الشخص السعيد هو الذى يعيـش حياه هادئة ومنتظمـــة وخاليـــة مـــن المفاجآت						

عبـــارات الاختبـــار	موافقة تامـة	موافقة كبيرة	موافقة ضئيلة	معارضة ضئيلة	معارضة كبيـرة	معارضة تامـة
١١-الناس الذين يريـــدون اجابـات حاسمة لا يعرفـــون مبلـغ تعقيـد المشكلات فى الواقع						
١٢-افضل الحفلات إلى أعرف معظـم أشخاصها عن تلك الحفلات التـــى لا أعرف معظم من فيها						
١٣-العديد من قرارتنا الهامة تعتمـد على معلومات غير كافية						
١٤-من الأفضل أن يكتســب النـاس قيما ومثلا متشابه .						
١٥-المدرسون أو المشرفون الذيـن يكلفون تلاميذهم بواجبات غامضـة أو غير محددة يتيحون لهم فرصـة للابتكار						
١٦-المدرس الجيد هو الذى يجعلــك تتشكك فى طريقتك فى النظـر إلــى الاشياء						

ملحق رقم (٣)

مقياس البروفيل الشخصى

الاســـم : .... العمر : .... الجنس : ....

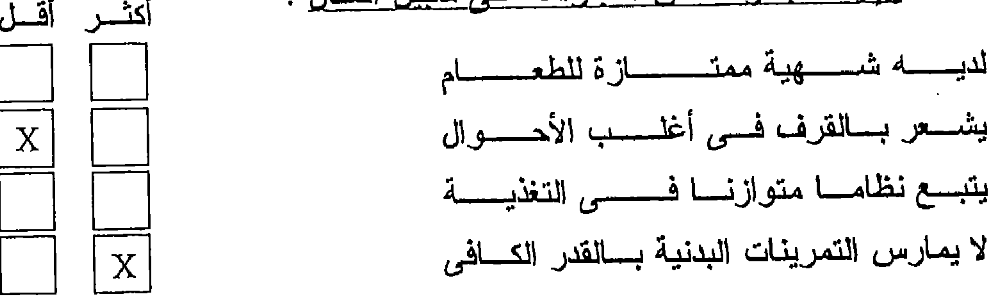
المدرسة : .... تاريخ إجراء الاختبار : ....

تعليمــــات

يحتوى هذا المقياس على عدد من العبارات يدل كل منها على صفـــة مـــن الصفـات الشخصية للناس . وهذه العبارات مقسمة إلى مجموعـــات يتكـون كـل منـــها مـــن أربـــع عبارات . وعليك أن تقرأ كل مجموعة بدقة ثم تبحث عن أى من هذه العبارات ينطبق عليـــك أكثر من غيره ، ثم تضع علامة (X) فى المربع المناسب أمام العبارة التى تنطبـــق عليـك بهذه الدرجة ، ثم تعيد قراءة العبارات الثلاث الباقية فى المجموعة ثم تبحث عـــن أى منـــها تنطبق عليك أقل من العبارتين الأخريين ، ثم تضع علامة (X) فى المربع المناســـب أمـــام العبارة التى تنطبق عليك أقل انطباع .

وستجد فى المقياس مربعات تقابل كل مجموعة وكل عبارة وهذه المربعـــات تنقســم إلى قسمين : الأيمن يتعلق بما ينطبق عليك أكثر من غيره ، والأيسر يتعلق بما ينطبق عليـــك أقل من غيره ، والمطلوب منك أن تضع علامة (X) فى المربع المناسب .

وإليك مجموعة من العبارات على سبيل المثال :



العبارة	أكثـــر	أقـــل
لديـــــه شـــــهية ممتـــــــازة للطعــــــام		
يشـــعر بـــالقرف فـــى أغلـــب الأحـــوال		X
يتبـــع نظامـــا متوازنـــا فــــــى التغذيـــــة		
لا يمارس التمرينات البدنية بـــالقدر الكـــافى	X	

لنفرض أنك قرأت هذه العبارات الأربع وقررت أن العبارة الرابعة تنطبق عليك أكثر من غيرها . فى هذه الحالة تضع علامة (X) فى المربع الأيمن أمام هـــذه العبـــارة ولنفـــرض أيضا أنك اخترت العبارة الثانية من بين العبارات الثلاث الأخرى لأنها تنطبق عليك أقـــل مـــن غيرها ، فى هذه الحالة تضع علامة (X) فى المربع الأيسر أمام هذه العبـــارة . المطلـــوب منك إذا بالنسبة لكل مجموعة من العبارات أن تضع علامة واحدة فقط فى عمـــود المربعـــات

الذى عنوانه أكثر ، وكذلك علامة واحدة فقط فى العمود الذى عنوانه أقل . وقد يصعب عليك فى بعض الحالات أن تختار من بين العبارات الأربع ، ومع ذلك فإن عليك أن تحسن الاختيار على قدر الإمكان . وتذكر أنه لا يوجد فى هذا المقياس إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، وتأكد أنك وضعت بالنسبة لكل مجموعة من أربع عبارات علامتين أحدهما فى عمود أكثر والأخرى فى عمود أقل ، وإنك تركت عبارتين بدون أى علامة ، لا تترك أى مجموعة من العبارات دون إجابة .

العبارة	أكثر	أقل
يمكنه أن يختلط اجتماعيا بطريقة سليمة		
ينقصه الشعور بالثقة بالنفس		
يعتنى بأى عمل يقوم به		
يمكن أن يوصف بأنه عاطفى إلى حد ما		
لا يميل إلى أن يكون مع غيره من الناس		
متحرر من أنواع القلق والتوتر		
إنسان لا يعتمد عليه		
يأخذ زمام القيادة فى مواقف المناقشة الجماعية		
يسلك بطريقة عصبية ومتقلبة		
له تأثير كبير على الآخرين		
لا يحب الاجتماعات		
مثابر ومستقر فى العمل		
يسهل عليه تكوين معارف جدد		
لا يمكنه الاستمرار فى أداء نفس العمل لفترة طويلة		
يمكن للآخرين أن يؤثروا فيه بسهولة		
يحتفظ بضبط النفس حتى فى المواقف التى يتعرض فيها لتقييد ومضايقة		
قادر على اتخاذ القرارات الهامة دون مساعدة		
لا يختلط مع الأشخاص الجدد		
يميل إلى التوتر وأعصابه مشدودة		
يستمر فى العمل رغم الصعوبات		
لا يهتم كثيرا بالاختلاط الاجتماعى بالناس		
لا يأخذ المسئوليات مأخذ الجد		
ثابت ومطمئن فى جميع الأحوال		
يأخذ زمام القيادة فى ألوان النشاط الجماعى		
شخص يمكن أن يعتمد عليه		
يسهل أن يستثار عند وقوع الأخطاء		
ليس متأكدا من آراءه		
يفضل أن يكون قريبا من الآخرين		

أ	ب	ج	د

	أكثر	أقل
يجد سهولة فى التأثير على الآخرين		
ينهى العمل فى مواجهة أى عقبة أو صعوبة		
يحدد من علاقاته الاجتماعية ويختار القليل منها		
يميل إلى أن يكون شخصا عصبيا		
لا يبادر بتكوين صداقات		
يقوم بدور فعال فى الأمور الجماعية		
يستمر فى الأعمال الروتينية حتى ينتهى منها		
ليس متوازنا من الناحية الانفعالية		
واثق فى علاقاته بالآخرين		
يسهل عليه أن يشعر بأن مشاعره جرحت		
له عادات جيدة فى العمل		
يفضل أن يحتفظ بعدد محدود من الأصدقاء		
يسهل إغضابه وإثارة سخطه		
قادر على معالجة أى موقف من المواقف		
لا يجب التحادث مع الغرباء		
يعتنى بأى عمل يقوم به		
يفضل ألا يجادل الآخرين		
لا يستطيع أن يسير حسب جدول ثابت		
شخص هادئ ولا يمكن إثارته		
يميل ألا أن يكون اجتماعيا للغاية		
متحرر من القلق والحذر		
ينقصه الشعور بالمسئولية		
لا يهتم بالاختلاط بالجنس الآخر		
ماهر فى التعامل مع الآخرين وتوجيههم		
من السهل عليه أن يشعر بالصداقة مع الآخرين		
يفضل أن يقوم غيره بقيادة النشاط الجماعى		
يبدوا أنه قلق بطبيعته		
يواصل العمل رغم ما يواجه من صعوبات		

أ	ب	ج	د

	أكثر	أقل
قادر على أن يجعل الآخرين يغيرون آرائهم	☐	☐
ينقصه الميل للاشتراك فى النشاط الجماعى	☐	☐
شخص عصبى نوعا ما	☐	☐
مثابر جدا فى أى عمل يقوم به	☐	☐
هادئ ومتمهل فى تصرفاته	☐	☐
لا يمكنه الاستمرار فى العمل الذى يقوم به	☐	☐
يستمتع بوجود كثير من الناس من حوله	☐	☐
ليس واثقا من قدراته	☐	☐
يمكن الاعتماد عليه تماما	☐	☐
لا يهتم بصحبة معظم الناس	☐	☐
يجد من الصعب عليه أن يلتمس الراحة والاستجمام	☐	☐
يقوم بدور فعال فى المناقشة الجماعية	☐	☐
لا يستسلم بسهولة عند مواجهة المشكلات	☐	☐
يميل إلى أن يكون عصبيا نوعا فى تصرفاته	☐	☐
ينقصه الاعتماد على النفس	☐	☐
يفضل أن يقضى وقته فى صحبه الآخرين	☐	☐

	أ	ب	ج	د
صفحة ١				
صفحة٢				
صفحة ٣				
المجموع				